

Masterarbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung
am Institut für Deutsche und Niederländische Philologie
der Freien Universität Berlin

Wem gehört die Vergangenheit?

**Ein diskursdidaktischer Ansatz zur deutschen Erinnerungskultur im DaF-
Unterricht anhand der Novelle "Im Krebsgang" (2002) von Günter Grass**

eingereicht von:

Jakob Schnieder-Krüger

Prüferin (Betreuerin): Univ.-Prof. Dr. Almut Hille

Prüfer: PD Dr. Ralf Schlechtweg-Jahn

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	1
2. Diskurstheoretische Grundlagen	4
2.1 Erinnerungskonzepte und Gedächtnisdebatten nach 1945	4
2.2 Das Verhältnis von Geschichte und Gedächtnis	10
2.2.1 Das kollektive Gedächtnis nach Maurice Halbwachs	12
2.2.2 Die Grammatik des kulturellen Gedächtnisses nach Aleida und Jan Assmann	13
3. Die Novelle <i>Im Krebsgang</i> von Günter Grass als Beitrag zum deutschen Erinnerungsdiskurs	19
3.1 Literatur als Medium des Gedächtnisses	19
3.2 Das Opfer- und Täter:innengedächtnis der Novelle <i>Im Krebsgang</i>	22
3.2.1 Figuralnarrative Analyse	25
3.2.2 Lesarten im Diskurs	29
4. Literatur und kulturelles Lernen im DaF-Unterricht	31
4.1 Kulturbegriff und Kulturvermittlung im Fach DaF	31
4.2 Lehr- und Lernziele der Literaturdidaktik im hybriden DaF-Unterricht	34
4.3 Methoden der Literaturdidaktik	39
4.4 Begründung der Literatúrauswahl	40
5. Methodisch-didaktisches Potenzial der Novelle <i>Im Krebsgang</i> für den DaF-Unterricht	42
5.1 Lehr- und Lernziele der Unterrichtseinheiten	42
5.2 Methodisch-didaktische Überlegungen	45
5.2.1 Tulla Pokriefke und das Gedächtnis nach 1945	46
5.2.2 Paul Pokriefke und das Gedächtnis der 1960er-Jahre	50
5.2.3 Konrad Pokriefke und das Gedächtnis der 1980er-Jahre	54
5.2.4 Der Alte und das Gedächtnis der 2000er-Jahre	58
6. Fazit und Ausblick	62
7. Abkürzungsverzeichnis	64
8. Literatur- und Quellenverzeichnis	66
9. Anhang	84

1. Einführung

Am 25. Mai 2020 wurde im nordamerikanischen Bundesstaat Minnesota der Afroamerikaner George Floyd während einer gewaltsamen Festnahme durch Polizisten getötet. Als die Videoaufnahmen der Festnahme ins Internet gestellt wurden, löste dies Empörung aus, vor allem in der Black Lives Matter Bewegung. Die Aktivist:innen¹ forderten strafrechtliche Verurteilungen und das Ende des strukturellen Rassismus. In den USA, Belgien und Großbritannien kam es zu politischen Protesten bei denen beispielsweise die Statue von Edward Colston, einem im 17. Jahrhundert in Bristol ansässigen Kaufmann und Menschenhändler, vom Sockel gehoben und im Hafenbecken versenkt wurde. Die Aktivist:innen sahen die Statue als eine rassistische Form des Erinnerns und als eine ungerechtfertigte Würdigung. Diesbezüglich kommentierte Carolina Drüten in der *Welt*, dass ein „Kulturkampf“² bevorstünde, Lea Ypi warnte in dem *Guardian* vor einem Verlust historischen Bewusstseins³ und Alexander Menden beschrieb diese Protestform in der *Süddeutschen Zeitung* als rein symbolische Gesten.⁴ Unabhängig von den persönlichen Bewertungen der Aktionsformen zeigt sich, dass Erinnerungen stets aus einer perspektivischen Gegenwart konstruiert werden⁵ und es wird erkennbar, dass Gedächtnisse kontrovers, multiperspektivisch und selbst Jahrhunderte nach ihrer Entstehung immer noch strittig, komplex und unabgeschlossen sind.⁶

Am 09. Oktober 2019 versuchte Stephan B. am jüdischen Feiertag Jom Kippur mit Waffengewalt in eine Synagoge in Halle einzudringen, um die dort anwesenden Personen zu töten. Ein Jahr später, am 21. Dezember 2020, verurteilte das Oberlandesgericht Naumburg den Attentäter zu lebenslanger Haft mit anschließender Sicherheitsverwahrung.⁷ Die über das Jahr intensive mediale und gesellschaftliche Aufmerksamkeit veranlasste die Staatskanzlei Sachsen-Anhalts gemeinsam mit dem Ministerium für Kultur in die am 10. Dezember 2020 veröffentlichte

¹ Nach dem von der Gleichstellungsbeauftragten der Hansestadt Lübeck, Elke Sasse, und dem Bürgermeister der Hansestadt Lübeck, Jan Lindenau, herausgegebenen Leitfaden für gendersensible Sprache, werden in dieser Arbeit geschlechtergerechte Formulierungen mit Einbeziehung auf nichtbinäre Geschlechtsoptionen in Form des Gender-Doppelpunkts sowie genderneutraler Begriffe formuliert. Vgl. Leitfaden für gendersensible Sprache bei der Hansestadt Lübeck vom 01.12.2019, letzter Zugriff: 19.12.2020. Bitte beachten: In dieser Arbeit werden online Ressourcen als verkürzte Hyperlinks dargestellt. Per ‚klick‘ auf den Hyperlink, werden Sie automatisch zur online Ressource weitergeleitet.

² *Welt* vom 30.10.2020, letzter Zugriff: 07.01.2020.

³ Vgl. *Guardian* vom 14.06.2020, letzter Zugriff: 23.09.2020.

⁴ Vgl. *Süddeutsche Zeitung* vom 11.06.2020, letzter Zugriff: 23.09.2020.

⁵ Vgl. Robbe, T.: Historische Forschung und Geschichtsvermittlung. Erinnerungsorte in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft. Göttingen 2009, S. 60.

⁶ Vgl. Assmann, A.: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006, S. 185. Bitte beachten: In dieser Arbeit werden die Begriffe Gedächtnis und Erinnerung synonym verwendet.

⁷ Vgl. *Tagesschau* vom 21.12.2020, letzter Zugriff: 26.12.2020.

Langzeitstudie Sachsen-Anhalt-Monitor 2020⁸ die Rubrik Antisemitismus und Reaktionen auf den Anschlag auf die Synagoge in Halle aufzunehmen. Die repräsentative Studie kommt zu dem Ergebnis, dass ein Erstarken antisemitischer Einstellungen zu verzeichnen sei sowie 20 Prozent der Deutschen den Ansichten eines sekundären Antisemitismus zustimmten, der einen Antisemitismus im erinnerungskulturellen Kontext beschreibt. Laut Paragraf 92 der Studie empfindet es jeder fünfte „als lästig, auch heute noch mit Informationen über den Holocaust konfrontiert zu werden, und gut jeder zehnte nimmt mit Missbehagen zur Kenntnis, dass den Deutschen auch heute noch die Verbrechen an den Juden vorgehalten werden“⁹. Die vorliegende Arbeit nimmt diese Ergebnisse mit großer Besorgnis zur Kenntnis und entwirft einen diskursdidaktischen Ansatz zum Opfer- und Täter:innengedächtnis der deutschen Erinnerungskultur, mit dem Anliegen die Errungenschaften des Täter:innengedächtnis als einen progressiven kulturellen Prozess herauszustellen. Anhand der Novelle *Im Krebsgang* (2002) von Günter Grass wird der Schwerpunkt auf erinnerungskulturelle Diskurse im Zeitraum von 1945 bis in das Jahr der Veröffentlichung 2002 diskutiert und mittels einer hybriden Diskursdidaktik für den Fremdsprachenunterricht (FSU)¹⁰ fruchtbar gemacht. Dafür untersucht diese Arbeit, welche Opfer- und Täter:innengedächtnisse der Erinnerungskultur sich in welcher Art und Weise anhand der Novelle *Im Krebsgang* nachzeichnen lassen und welches Potenzial diese für das kulturelle Lernen im DaF-Unterricht bieten.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Ersterer unterteilt sich in drei Kapitel, in denen zuerst die diskurstheoretischen Grundlagen und das Assmann'sche Konzept des kulturellen Gedächtnisses eingeführt werden. Anschließend wird die Novelle als Gedächtnismedium betrachtet sowie ihr inhaltliches und rezeptionelles Potenzial analysiert. Im darauffolgenden Teil wird ein produktiver Kulturbegriff eingeführt, mit dem die Novelle für ein kulturelles Lernen im DaF-Unterricht erschlossen werden kann. Danach werden die Lehr- und Lernziele definiert, die Methoden der Literaturdidaktik herausgestellt und die Auswahl des Textes begründet. Auf die methodischen Konzeptionen aufbauend, werden in dem Teil der praktischen Anwendung die vier Unterrichtseinheiten in tabellarischer Form dargestellt und erläutert. Den Abschluss bildet das Fazit, das die Kerninhalte einordnet und weiterführende Vertiefungsmöglichkeiten skizziert.

⁸ Vgl. Sachsen-Anhalt-Monitor 2020 vom 10.12.2020, letzter Zugriff: 26.12.2020.

⁹ Ebd., letzter Zugriff: 26.12.2020.

¹⁰ Bitte beachten: Die in dieser Arbeit verwendeten Abkürzungen werden im Abkürzungsverzeichnis auf Seite 64 ausgeschrieben erläutert.

In der praktischen Anwendung wird die Novelle *Im Krebsgang* von Grass nach dem Modell der Holocaust-Erinnerung¹¹ von Aleida Assmann in vier zeitliche Intervalle von je 20 Jahren unterteilt. Folglich entstehen generative Gliederungsmarkierungen der Intervalle nach 1945 bis ca. Ende der 1950er-Jahre, von ca. 1960 bis Ende der 1970er-Jahre, von ca. 1980 bis Ende der 1990er-Jahre und in der abschließenden Unterrichtseinheit aktuelle und rezeptionelle Diskurse um den Veröffentlichungszeitpunkt der Novelle im Jahr 2002. In diese erinnerungskulturellen Phasen des Modells werden die *Im Krebsgang* vorkommenden literarischen Figuren Tulla Pokriefke, Paul Pokriefke, Konrad Pokriefke und der Alte in aufeinander aufbauenden Zeitintervallen erinnerungskultureller Diskurse exemplarisch eingeordnet. Die Herausarbeitung der literarischen Figuren im DaF-Unterricht kann, so die These dieser Arbeit, eine Lernprogression der Diskurskompetenz über den Zeitraum von 1945 bis in die 2000er-Jahre erreichen.

Das Lehr- und Lernziel *Diskurskompetenz* fungiert in dieser Arbeit als Oberbegriff, der einerseits sprachliche Kompetenzen der Analyse, Argumentation und medialen Fähigkeiten und andererseits soziale, plurikulturelle und kooperative Moderationskompetenzen beschreibt. Für die Lernprogression der DaF-Lernenden¹² werden, in Bezug auf Wolfgang Halletts Konzept des hybriden Diskursraumes, die Lernenden als kulturelle Subjekte verstanden, die motiviert werden, sich ihre eigen-, ziel- und transkulturellen Diskursräume aktiv selbst zu gestalten und somit auf verschiedenen Ebenen an Diskursen teilzunehmen. Für die hybride Didaktik wird ein erweiterter Textbegriff zugrunde gelegt, mit dem ein *Text als Hypertext* angesehen wird, der nur in Verbindung zu weiteren Texten verstanden werden kann.¹³ Im Anschluss an Claus Altmayer wird Kultur so als lesbarer Text angenommen, dessen Rezeption interdiskursive Informationsnetze kreiert, die im intertextuellen Anschluss an Texte, Textsorten bzw. Medien kulturelle Muster erzeugen. Diese Methodik wird in den vier Unterrichtseinheiten in die Praxis überführt, indem Literatur nach Simone Winko als Instrument für eine Gegenüberstellung von Diskursen zu Gegendiskursen verstanden wird.¹⁴ Durch die diskursive Erarbeitung von Hypertexten können, so die zweite These dieser Arbeit, die Lerner:innen befähigt werden kulturelle Deutungsmuster identifizieren sowie symbolisch decodieren zu lernen und somit an (trans-) kulturellen Diskursen zu partizipieren.

¹¹ Vgl. Assmann, A.: Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München 2013, S. 57.

¹² Mit den Begriffen DaF-Lernende, Lernende oder Lerner:innen wird eine heterogene Gruppe Lerner:innen beschrieben, welche die deutsche Sprache nicht in einem Erwerbskontext als Erst- oder Zweitsprache, sondern als Fremdsprache erlernen bzw. erlernt haben.

¹³ Vgl. Altmayer, C.: Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München 2004, S. 263.

¹⁴ Vgl. Winko, S.: Diskursanalyse, Diskursgeschichte. In: Grundzüge der Literaturwissenschaft. Hrsg. v. Heinz Arnold und Heinrich Detering. München 1996, S. 463-478, S. 464.

2. Diskurstheoretische Grundlagen

2.1 Erinnerungskonzepte und Gedächtnisdebatten nach 1945

In diesem Kapitel werden zunächst die Gedächtnisdebatten im Zeitraum nach der bedingungslosen Kapitulation am 8. Mai 1945 bis ca. in die 2000er-Jahre skizziert, um die Grundlage für die diskursiven Verortungen der *Im Krebsgang* vorkommenden vier Generationen in die vier erinnerungskulturellen Phasen des Holocaust-Modells von Assmann zu schaffen. Das erste Zeitintervall umfasst den Zeitraum nach 1945 bis ca. zum Ende der 1950er-Jahre und beschreibt die erinnerungskulturellen Diskurse der sogenannten *Ersten Generation*. Diese beginnen mit dem Scheitern der Entnazifizierungspolitik, da sich viele nicht als *Nazi* bezeichneten¹⁵ sowie den gescheiterten Versuchen der Alliierten, mittels des Gebrauchs von Fotografien kollektive Schuldgefühle auszulösen.¹⁶ Die zugrundeliegende Kollektivschuldthese besagt, dass alle durch die Verbrechen des Nationalsozialismus schuldig geworden wären und löste Abwehr aus,¹⁷ da viele behaupteten, sie seien eigentlich ein Opfer gewesen.¹⁸ Die US-amerikanische Journalistin Marta Gellhorn, die im April 1945 mehrere Deutsche interviewte, fasst deren Äußerungen wie folgt zusammen:

„Niemand ist ein Nazi. Niemand ist je einer gewesen. Es hat vielleicht ein paar Nazis im nächsten Dorf gegeben [...] Oh, die Juden? Tja, es gab eigentlich in dieser Gegend nicht viele Juden. Zwei vielleicht, vielleicht auch sechs. Sie wurden weggebracht. Ich habe sechs Wochen lang einen Juden versteckt. Ich habe acht Wochen lang einen Juden versteckt. Wir haben nichts gegen Juden. Wir sind immer gut mit ihnen ausgekommen. Die Nazis sind Schweinehunde. [...] Wir haben nichts Unrechtes getan; wir sind keine Nazis.“¹⁹

Aus Gründen der Schuldfrage differenzierte Karl Jaspers daraufhin die vier *Schuldbegriffe* politische, kriminelle, moralische und metaphysische Schuld.²⁰ In Abgrenzung zu den Übrigen, definierte er politische Schuld als Haftung aller Bürger:innen für die staatliche Politik, schloss aber eine Kollektivschuld in den anderen Begriffen aus Gründen des Individualismus aus.²¹ Seine Differenzierungen erwiesen sich als produktiv, da sie die Mitläufer:innen entlasteten und

¹⁵ Vgl. Bauerkämper, A.: Das umstrittene Gedächtnis. Erinnerung an Nationalsozialismus, Faschismus und Krieg in Europa seit 1945. Paderborn 2012, S. 53-57. Vgl. auch: Borchert, W.: Draußen vor der Tür. Gütersloh 1960.

¹⁶ Vgl. Assmann, A. und Frevert, U.: Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart 1999, S. 125.

¹⁷ Vgl. Ebd., S. 116. Und: Benz, W.: Etappen bundesdeutscher Geschichte am Leitfaden unerledigter deutscher Vergangenheit. In: Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten. Hrsg. v. Brigitte Rauschenbach. Berlin 1992, S. 120.

¹⁸ Vgl. Frei, N.: 1945 und wir. Das Dritte Reich im Bewußtsein der Deutschen. München 2005, S. 148.

¹⁹ Enzensberger, H. M.: Ein Prospekt. In: Europa in Trümmern. Augenzeugenberichte aus den Jahren 1944-1948. Hrsg. v. Hans Magnus Enzensberger. Frankfurt am Main 1990, S. 5-23, S. 9.

²⁰ Vgl. Jaspers, K.: Die Schuldfrage. Für Völkermord gibt es keine Verjährung. München 1979, S. 21, f.

²¹ Vgl. Ebd., S. 29, ff.

zugleich eine politische Verantwortung aller definierten.²² Diese Verantwortung übertrug sich auf die als Abgrenzung zum Nationalsozialismus gegründete BRD.²³ Nach Rainer Lepsius lässt sich folgern, dass die BRD die Schoah internalisierte, indem die daraus resultierende politische Haftung für die Verbrechen der NS-Zeit²⁴ in das normative Zentrum der politischen Kultur des Staates gerückt wurde.²⁵ Folglich übernahm die BRD die politische Schuld, minderte jedoch aufgrund der Aufbaupolitik Konrad Adenauers die Schuldanklagen.²⁶ Dieser Aufbau stellte sich daher sowohl als Schuldübernahme und auch als Amnestie ehemaliger NS-Täter:innen dar.²⁷ Zweitens wurden die strafrechtlichen Verfolgungen aufgrund der Gehilf:innentheorie, die die passive Beihilfe zu Straftaten beschreibt, zahlreichen Berufungen auf Befehlsnotstände und der hohen Anzahl der in das nationalsozialistische System Eingebundenen reduziert sowie die Forderungen nach einem Schlussstrich lauter.²⁸ Ebendies forderten auch die Schriftsteller:innen der *Inneren Emigration*, die angaben, aus Protest gegen das NS-Regime nach innen emigriert zu sein.²⁹ Dieser während der Großen Kontroverse³⁰ von Frank Thiess geprägte Begriff,³¹ ist der Gegenbegriff zur Kollektivschuld. Die Große Kontroverse stellt damit den zentralen Punkt der Schuldfrage dar, indem Thomas Mann, der in einem Brief von Walter von Molo zur Heimkehr aufgefordert wurde, dies aus Gründen der Kollektivschuld verneinte.³² Da sich auch die Autor:innen der Gruppe 47 auf die Erneuerung des Geistes konzentrierten und die NS-Zeit ausklammerten,³³ blieb die Schoah literarisch weitgehend ausgespart.³⁴ Dies hatte zur Folge,

²² Vgl. Levy, D. und Szaider, N.: *Erinnerungen im globalen Zeitalter. Der Holocaust*. Frankfurt am Main 2007, S. 78. Und: Assmann, A. und Frevert, U.: *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart 1999, S. 159.

²³ Vgl. Wolfrum, E.: *Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung*. Göttingen 2001, S. 104.

²⁴ Aufgrund des politischen Missbrauches des Begriffes Drittes Reich wird in dieser Arbeit dem Begriff NS-Zeit der Vorzug gegeben. Vgl. *Süddeutsche Zeitung* vom 17.05.2010, letzter Zugriff: 20.12.2020.

²⁵ Vgl. Lepsius, M. R.: *Das Erbe des Nationalsozialismus und die politische Kultur der Nachfolgestaaten des Großdeutschen Reiches*. In: *Kultur und Gesellschaft*. Hrsg. v. Max Haller. Frankfurt am Main, New York 1989, S. 247-264, S. 251.

²⁶ Vgl. Ebd., S. 261.

²⁷ Vgl. Assmann, A. und Frevert, U.: *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart 1999, S. 161. Siehe v. a. das Bsp. v. Hans Globke.

²⁸ Vgl. Ebd., S. 163. Und: Wolfrum, E.: *Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung*. Göttingen 2001, S. 107.

²⁹ Vgl. v. a. Kästner, E.: *Splitter und Balken*. In: *Splitter und Balken*. Hrsg. v. Hans Sarkowicz und Franz Josef Görtz. Wien 1998, S. 520-524.

³⁰ Die Bezeichnung Große Kontroverse geht auf einen Sammelband von J. F. G. Grosser zurück, in dem die maßgeblichen Texte der Auseinandersetzung zusammengetragen wurden. Vgl. Grosser, J. F. G.: *Die Grosse Kontroverse. Ein Briefwechsel um Deutschland*. Hamburg, Genf, Paris 1963.

³¹ Vgl. Assmann, A. und Frevert, U.: *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart 1999, S. 121. Vgl. v. a. Autoren der sog. Trümmerliteratur wie Heinrich Böll, Primo Levi, Hans Werner Richter.

³² Vgl. Mann, T.: *Warum ich nicht nach Deutschland zurückgehe*. In: *Neue Schweizer Rundschau*, Vol. 13. 1945, S. 358-365, S. 359.

³³ Vgl. Levy, D. und Szaider, N.: *Erinnerungen im globalen Zeitalter. Der Holocaust*. Frankfurt am Main 2007, S. 77.

³⁴ Vgl. Wolfrum, E.: *Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung*. Göttingen 2001, S. 109.

dass die Schuldfrage ausgesetzt und kaum weiter thematisiert wurde. Nach Hermann Lübke kann daher diese Phase als *kommunikatives Beschweigen* bezeichnet werden, dass die Vereinbarung die nationalsozialistische Vergangenheit schweigend abzuschließen beschreibt und ein wesentliches Merkmal der Ersten Generation darstellt.³⁵

Das zweite Zeitintervall wird von ca. 1960 bis zum Ende der 1970er-Jahre datiert und zeigt den Prozess der erinnerungskulturellen Wiederaufnahme durch die *Zweite Generation*. Diese Aufarbeitung der Vergangenheit begann mit der Verabschiedung von Rahmenlinien der KMK für den schulischen Geschichtsunterricht, der verstärkt den Nationalsozialismus thematisieren sollte. Daneben wurden auch die juristischen Prozesse intensiver rezipiert, besonders von den Jüngeren.³⁶ Dies bewirkte, dass 1958 die Zentralstelle zur Aufklärung nationalsozialistischer Verbrechen gegründet wurde und Autor:innen vermehrt die nationalsozialistische Vergangenheit thematisierten. Kinofilme wie *Rosen für den Staatsanwalt* (1959), Günter Grass' Debütroman *Die Blechtrommel* (1979), Heinrich Bölls Romane *Billard um halb Zehn* (1959) und *Ansichten eines Clowns* (1963) sowie Theodor Adornos Rundfunkbeitrag *Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit?* (1960) füllten die Lücke der unaufgeklärten Nachkriegszeit und kritisierten die geschichtsmüde Gesellschaft.³⁷ Das Interesse wurde durch den medial übertragenen Eichmann-Prozess deutlich, in dem die Prozessbeobachterin Hannah Arendt Adolf Eichmann nicht als den erwarteten Diaboliker beschreibt,³⁸ sondern als pflichtbewussten Bürokraten.³⁹ Diese Bewusstwerdung, dass die Täter *Ganz normale Männer* (1992) waren, wurden im gleichnamigen Roman von Christopher Browning sowie von Wolfgang Koeppen in *Der Tod in Rom* (1954) verarbeitet und hatte zur Folge, dass Adenauer gemeinsam mit Bundespräsident Theodor Heuss die Kollektivverantwortung und die Anerkennung der Schuld als Notwendigkeiten zur Wiedergutmachung einstufte.⁴⁰ Diese literarischen und gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen bewirkten somit die allmähliche Wandlung des *Opfer-* in einen *Täter:innendiskurs*.⁴¹ Bestärkt wurde dies von der Fischer-Kontroverse, bei der Fritz

³⁵ Vgl. Lübke, H.: Abschlußvortrag. Der Nationalsozialismus im politischen Bewußtsein der Gegenwart. In: Deutschlands Weg in die Diktatur. Internationale Konferenz zur nationalsozialistischen Machtübernahme. Hrsg. v. Martin Broszat, Ulrich Dübber, Walther Hofer, Horst Möller, Heinrich Oberreuter, Jürgen Schmädke und Wolfgang Treue. Berlin 1983, S. 329-349, S. 334.

³⁶ Vgl. Assmann, A. und Frevert, U.: Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart 1999, S. 225, f.

³⁷ Vgl. Wolfrum, E.: Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung. Göttingen 2001, S. 111.

³⁸ Vgl. Arendt, H.: Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. München 1963.

³⁹ Vgl. Assmann, A. und Frevert, U.: Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart 1999, S. 425.

⁴⁰ Vgl. Reichel, P.: Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit. München 1995, S. 43.

⁴¹ Vgl. Wolfrum, E.: Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948-1990. Darmstadt 1999, S. 237, f.

Fischer in der Publikation *Griff nach der Weltmacht* (1961) den Hegemonialanspruch des Deutschen Kaiserreiches bis zum Ersten Weltkrieg herausstellte, sowie durch den Jaspers-Skandal, in dem Jaspers der Wiedervereinigung eine moralische Absage erteilte.⁴² Gleiches galt für Günter Grass, der sich in *Deutscher Lastenausgleich* (1990) dafür aussprach, dass Auschwitz die Wiedervereinigung verböte, da kein Land ein Interesse an einem wieder erstarkten Deutschland haben könne.⁴³ Die von Alexander und Margarte Mitscherlich in ihrer Publikation *Die Unfähigkeit zu Trauern* (1973) aufgestellten Thesen lösten in der aus biografischen Gründen unbelasteten Zweiten Generation Abwehr gegen ihre Vorfahren aus.⁴⁴ So unterstellten sie der Ersten Generation eine libidinöse Bindung zu Adolf Hitler, die zur seelischen Erstarrung bzw. dem kommunikativen Beschweigen in den ersten Nachkriegsjahren geführt hatte.⁴⁵

„Die Unfähigkeit zur Trauer um den erlittenen Verlust des Führers ist das Ergebnis einer intensiven Abwehr von Schuld, Scham und Angst; sie gelingt durch den Rückzug bisher starker libidinöser Besetzungen. Die Nazivergangenheit wird derealisiert, entwirklicht. Als Anlaß zur Trauer wirkt übrigens nicht nur der Tod Adolf Hitlers als realer Person, sondern vor allem das Erlöschen seiner Repräsentanz als kollektives Ich-Ideal. Er war ein Objekt, an das man sich anlehnte, dem man die Verantwortung übertrug, und ein inneres Objekt. [...] Sein Tod und seine Entwertung durch Sieger bedeutete auch den Verlust eines narzißtischen Objekts und damit eine Ich- oder Selbstverarmung und -entwertung.“⁴⁶

So erzeugte die Zweite Generation durch die Studierendenbewegungen öffentliche Debatten und eine kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit.⁴⁷ Die zunehmende Kritik führte auch zu dem Regierungswechsel des ehemaligen NSDAP-Mitglieds Kurt Kiesinger zu Willy Brandt,⁴⁸ der bereits bei seiner Antrittsrede deutlich machte, dass „er Kanzler nicht eines besiegen, sondern befreien Deutschlands“⁴⁹ sei. Brandts Kniefall in Warschau zeigt einen Wendepunkt der Erinnerungskultur, die sich als Schuldkultur zentralisiert.⁵⁰ Die Wende zur

⁴² Vgl. Ebd., S. 228.

⁴³ Vgl. Grass, G.: *Deutscher Lastenausgleich*. Wider das dumpfe Einheitsgebot. Reden und Gespräche Frankfurt am Main 1990, S. 8.

⁴⁴ Vgl. Lübke, H.: Abschlußvortrag. Der Nationalsozialismus im politischen Bewußtsein der Gegenwart. In: *Deutschlands Weg in die Diktatur*. Internationale Konferenz zur nationalsozialistischen Machtübernahme. Hrsg. v. Martin Broszat, Ulrich Dübber, Walther Hofer, Horst Möller, Heinrich Oberreuter, Jürgen Schmädeke und Wolfgang Treue. Berlin 1983, S. 329-349, S. 331.

⁴⁵ Vgl. Assmann, A. und Frevert, U.: *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit*. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart 1999, S. 24, f.

⁴⁶ Mitscherlich, A. und M.: *Die Unfähigkeit zu Trauern*. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München 1973, S. 34, f.

⁴⁷ Vgl. Wolfrum, E.: *Geschichte als Waffe*. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung. Göttingen 2001, S. 112.

⁴⁸ Vgl. Assmann, A. und Frevert, U.: *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit*. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart 1999, S. 226.

⁴⁹ Brandt, W. zit. n. Wolfrum, E.: *Geschichte als Waffe*. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung. Göttingen 2001, S. 113.

⁵⁰ Vgl. Assmann, A. und Frevert, U.: *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit*. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart 1999, S. 90.

Täter:innenidentität wurde auch von der amerikanischen Serie Holocaust getragen, welche ca. 15 bis 20 Millionen Zuschauer:innen erreichte.⁵¹ Zunehmend minderten sich die Forderungen nach dem Schlussstrich und lösten in den Siebzigern eine Identitätsdebatte aus, bei der sich konservative Vertreter:innen der Normalen-Nation sowie linksliberale der *Holocaust-Identität* gegenüberstanden, die forderten, dass die Shoah das erinnerungskulturelle Zentrum bilden müsste.⁵² Diese Identitätsdebatte und die Etablierung der Holocaust-Identität sind Merkmale der Zweiten Generation, die den Übergang vom Schlussstrich zum Trennungsstrich bewirkte.

Die *Dritte Generation* wird auf die Zeit von ca. 1980 bis zum Ende der 1990er-Jahre datiert und beschreibt den Prozess der Vergangenheitsbewältigung zur -bewahrung. Als der 1982 neu-gewählte Bundeskanzler Helmut Kohl beim Staatsbesuch in Israel von der „Gnade einer späten Geburt“⁵³ sprach, wurde dies als Versuch einer Vergangenheitsbewältigung kritisiert.⁵⁴ Seine Bemühungen ein positives Nationalgefühl aufzubauen scheiterten auch an der Bitburg-Kontroverse, in der Kohl und Ronald Regan den Soldatenfriedhof in Bitburg besuchten und dort Angehörige der Waffen-SS ehrten.⁵⁵ Nach aufkommenden Kontroversen um Gedenkort und -tage, markiert die Rede des Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker den Prozess der *Vergangenheitsbewältigung zur -bewahrung*.⁵⁶ In dem Gegensatz zum Kanzler stellte er die Shoah ins Zentrum der politischen Kultur, nannte den 8. Mai 1945 den „Tag der Befreiung“⁵⁷ und leitete eine erinnerungskulturelle Wende ein.⁵⁸ Dies bewirkte auch, dass konservative Historiker erinnerungskulturellen Zwang vermuteten,⁵⁹ woraufhin Ernst Nolte im Jahr 1986 in der *FAZ* einen Artikel publizierte, indem er die These vertrat, die KZs seien als ein kausaler Nexus zu den bolschewistischen GULags entstanden.⁶⁰ Jürgen Habermas reagierte, indem er in

⁵¹ Vgl. Levy, D. und Szaider, N.: *Erinnerungen im globalen Zeitalter. Der Holocaust*. Frankfurt am Main 2007, S. 133. Und: Assmann, A. und Frevert, U.: *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart 1999, S. 267.

⁵² Vgl. Wolfrum, E.: *Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948-1990*. Darmstadt 1999, S. 355.

⁵³ *Welt* vom 03.04.2010, letzter Zugriff: 09.01.2021.

⁵⁴ Vgl. *Spiegel Online* vom 15.09.1986, letzter Zugriff: 07.03.2021.

⁵⁵ Vgl. Wolfrum, E.: *Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948-1990*, S. 338, ff.

⁵⁶ Vgl. Assmann, A. und Frevert, U.: *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart 1999, S. 269.

⁵⁷ *Deutschlandfunkkultur* vom 10.05.2020, letzter Zugriff: 09.01.2021.

⁵⁸ Vgl. Assmann, A. und Frevert, U.: *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart 1999, S. 269.

⁵⁹ Vgl. Levy, D. und Szaider, N.: *Erinnerungen im globalen Zeitalter. Der Holocaust*. Frankfurt am Main 2007, S. 136.

⁶⁰ Vgl. Nolte, E.: *Vergangenheit, die nicht vergehen will*. In: *Historikerstreit. Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung*. Hrsg. v. Rudolf Augstein. München, Zürich 1987, S. 39-47, S. 45. Und: Nolte, E.: *Der Faschismus in seiner Epoche*. München 1963, S. 23-89.

Die Zeit „[die] Dialektik wechselseitiger Vernichtungsbedrohungen“⁶¹ sowie die Ansichten von Nolte und weiteren Historikern wie Klaus Hildebrand und Andreas Hillgruber kritisierte und sich für eine Verantwortungsverpflichtung aussprach.⁶² Der sogenannte *Historikerstreit* bewirkte das Gegenteil der beabsichtigten Revision und festigte die *Schoah als erinnerungskulturellen Bezugshorizont* der BRD,⁶³ welcher sich nach der Wiedervereinigung auf die gesamte Republik übertrug.⁶⁴ Der Prozess der Vergangenheitsbewältigung zur -bewahrung und die Fixierung der Schoah als erinnerungskulturellem Gedächtnisrahmen stellen wesentliche Merkmale der Dritten Generation dar.

Das vierte Zeitintervall umfasst die erinnerungskulturellen Diskurse der späten 1990er- bis in die frühen 2000er-Jahre. Dass der erinnerungskulturelle Aufarbeitungsprozess nach der Fixierung der Schoah als kulturellem Gedächtnisrahmen nicht beendet war, zeigen u. a. die Kontroversen um die Einweihung des Denkmals der sogenannten Neuen Wache. Neben Kritik an einer zentralisierten Gedenkinstitution wurde zunehmend auch die Gestaltung der Pietà von Käthe Kollwitz als Symbol christlicher Religiosität hinterfragt, da es die zahlenreichste Opfergruppe, die jüdischen Opfer, ausklammere.⁶⁵ Da auch die Inschrift der Neuen Wache mit dem Wortlaut „den Opfern von Krieg und Gewaltherrschaft“⁶⁶ niemanden namentlich benennt, stellt sich die Frage, wem man eigentlich gedenkt und es wird deutlich, dass es unklar ist, wer mit dem *Begriff des Opfers* gemeint sei. An diesem Punkt setzt die Frage nach einem kulturellen Täter- und Opfergedächtnis an, die Peter Reichel besonders prägnant formuliert: „Wer sind die Opfer? Alle Toten? Die nationalsozialistischen Täter auch?“⁶⁷

⁶¹ Habermas, J.: Eine Art Schadensabwicklung. Die apologetischen Tendenzen in der deutschen Zeitgeschichtsschreibung. In: *Historikerstreit. Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung*. Hrsg. v. Rudolf Augstein. München, Zürich 1987, S. 62-76, S. 68.

⁶² Vgl. Habermas, J.: Vom öffentlichen Gebrauch der Historie. Das offizielle Selbstverständnis der Bundesrepublik bricht auf. In: *Historikerstreit. Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung*. Hrsg. v. Rudolf Augstein. München, Zürich 1987, S. 243-255, S. 247, f.

⁶³ Vgl. Wolfrum, E.: *Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948-1990*. Darmstadt 1999, S. 342. Und: Reichel, P.: *Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit*. München 1995, S. 30.

⁶⁴ Vgl. Assmann, A. und Frevert, U.: *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart 1999, S. 261, ff.

⁶⁵ Vgl. Reichel, P.: *Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit*. München 1995, S. 244.

⁶⁶ *Deutschlandfunk* vom 14.11.2013, letzter Zugriff: 09.01.2021.

⁶⁷ Reichel, P.: *Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit*. München 1995, S. 244.

2.2 Das Verhältnis von Geschichte und Gedächtnis

In diesem Abschnitt der Arbeit wird auf die erinnerungskulturellen und geschichtspolitischen Gedächtnisdebatten aufgebaut und der Begriff *Gedächtnis* von dem der *Geschichte* abgegrenzt. Ziel ist es, Ersteren für die im Folgenden dargelegten Ansätze von Maurice Halbwachs sowie von Aleida und Jan Assmann konzeptuell produktiv zu machen. Da argumentiert wird, dass *Im Krebsgang* als fiktionales Werk eher mit dem Konzept des Gedächtnisses als mit dem der Geschichte verbunden werden kann, differenziert diese diskursdidaktische Analyse beide Begriffe. Der als Gründervater der Gedächtnisforschung geltende Halbwachs unterschied beide Termini,⁶⁸ indem er herausstellte, dass Gruppen Gedächtnisse besitzen, an denen sie sich orientieren. Diese Gruppengedächtnisse speichern erlebte Erinnerungen und würden so weit in die Vergangenheit zurückreichen, wie sich die ältesten Mitglieder:innen in der Gruppe erinnerten.⁶⁹ Demgegenüber sei die Geschichte eine objektive Wissenschaft, die am Zeitpunkt ansetze, an dem die gelebte Tradition ende.⁷⁰ Die zunehmende zeitliche Entfernung von den Erinnerungen stelle einen chronologischen Übergang von dem bewohnten Gedächtnis zu der unbewohnten Geschichte dar.⁷¹ Während Gedächtnisse die raumzeitliche Innenperspektive von Gruppen zeigten,⁷² stelle Geschichte die Summe aller kollektiven Gedächtnisse dar.⁷³

„Die Geschichte kann als das universale Gedächtnis des Menschengeschlechts erscheinen. Aber es gibt kein universales Gedächtnis. Jedes kollektive Gedächtnis hat eine zeitlich und räumlich begrenzte Gruppe zum Träger.“⁷⁴

Ähnlich wie Halbwachs differenziert auch Pierre Nora, der mit dem Konzept der Erinnerungs-orte Materialisationen von Erinnerungen beschrieb, beide Termini als strenge Dichotomien:

„[Geschichte und Gedächtnis sind keineswegs] Synonyme, sondern [...] in jeder Hinsicht Gegensätze. Das Gedächtnis ist stets ein aktuelles Phänomen [...] Die Geschichte hingegen gehört allen und niemandem, so ist sie zum Universalen berufen.“⁷⁵

⁶⁸ Vgl. Assmann, A.: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006, S. 26.

⁶⁹ Vgl. Assmann, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992, S. 132.

⁷⁰ Vgl. Halbwachs, M.: Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt am Main. 1985, S. 66.

⁷¹ Vgl. Robbe, T.: Historische Forschung und Geschichtsvermittlung. Erinnerungsorte in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft. Göttingen 2009, S. 62.

⁷² Vgl. Assmann, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992, S. 42, f.

⁷³ Vgl. Robbe, T.: Historische Forschung und Geschichtsvermittlung. Erinnerungsorte in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft. Göttingen 2009, S. 64.

⁷⁴ Halbwachs, M.: Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt am Main 1985, S. 72, f.

⁷⁵ Nora, P.: Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Berlin 1990, S. 12, f.

Diese Gegenüberstellungen sind insofern interessant, als dass sie die Unterschiedlichkeiten betonen, müssen aber in Hinblick auf den Konstruktionscharakter von Geschichtsschreibung angepasst werden. Wie Tilmann Robbe argumentiert, wird die Sicht auf Vergangenes immer von einer perspektivischen Gegenwart aus gesehen.⁷⁶ Demnach erfülle die Konstruktion der Vergangenheit immer einen gegenwartsbezogenen Sinn. Geschichte und Gedächtnis seien daher keine Gegensätze, sondern Ergänzungen, die sich im Prozess ihrer Aneignung unterschieden. Robbe folgert daraus, dass das „Gedächtnis aus Erfahrung [entsteht], Geschichte gelernt“⁷⁷ wird. Dieser Unterscheidung folgt Aleida Assmann und stellt heraus, dass Erinnerungen generell im Spannungsgefüge zwischen individuellem Erleben, Geschichtswissenschaft und Gedächtnis lokalisierbar sind.⁷⁸ Die Wiederannäherung beider Begriffe ist seit den 1980er-Jahren erkennbar, da die im Zuge des Historikerstreits und der Erinnerungsbewahrungspolitik verankerte Erinnerungskultur u. a. historische Wunden miteinbezieht. Nach dieser Terminologie von Assmann werden in Fällen radikalster Gewalttaten in der Vergangenheit historische Fakten durch kulturelle Artefakte ergänzt, welche als Gedächtnisträger fungieren. Diese seien historisiert nicht fassbar und würden durch die Kombination beider Konstrukte geschichtswissenschaftlich erforscht und erinnerungskulturell erfasst.⁷⁹ Ausschließlich historisch betrachtet würden Ereignisse mit einem Schlusstrich historisiert, erinnerungskulturell hingegen sind historische Wunden nicht abschließbar und bedürfen der Erinnerung. Besonders die erinnerungskulturelle Gedächtnisforschung kann die Zeugenschaft durch die Einbeziehungen kultureller Artefakte, Mnemotechnik und Traditionen erweitern,⁸⁰ da sich das Interesse auf das Erforschen kultureller Referenzobjekte richtet.⁸¹ Demnach kann in diesem diskursdidaktischen Ansatz die Novelle *Im Krebsgang* als ein kulturelles Referenzobjekt gelten, indem sie nach der Definition von Astrid Erll eine selektive Rekonstruktion und das Zusammenfügen verfügbarer Daten aus einer gegenwärtigen Perspektive darstellt.⁸²

⁷⁶ Vgl. Robbe, T.: Historische Forschung und Geschichtsvermittlung. Erinnerungsorte in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft. Göttingen 2009, S. 60.

⁷⁷ Robbe, T.: Historische Forschung und Geschichtsvermittlung. Erinnerungsorte in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft. Göttingen 2009, S. 62.

⁷⁸ Vgl. Assmann, A. und Frevert, U.: Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart 1999, S. 35, f.

⁷⁹ Vgl. Assmann, A.: Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München 2013, S. 174.

⁸⁰ Vgl. Francois, E. und Schulze, H.: Einleitung. In: Deutsche Erinnerungsorte. Hrsg. v. Etienne Francois und Hagen Schulze. München 2001, S. 9-24, S. 14, 15. Für die Oral-History Forschung siehe in Besonderem die Oral-History Archive der Freien Universität Berlin: [Visual History Archiv](#), [Zwangsarbeit 1939-1945](#) und [Refuge Voices Archiv](#).

⁸¹ Vgl. Erll, A.: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart 2017, S. 39.

⁸² Vgl. Ebd., S. 6.

2.2.1 Das kollektive Gedächtnis nach Maurice Halbwachs

Halbwachs entwickelte seit den 1920er-Jahren bis kurz vor seiner Exekution im KZ Buchenwald in drei Studien⁸³ das Konzept des kollektiven Gedächtnisses. Seinen Schriften legte er die These zugrunde, dass Erinnern sozial bedingt sei und sich Gedächtnisse durch kommunikative Interaktionen in einem sozialen Gedächtnisrahmen konstituieren.⁸⁴ Im Gegensatz zu einigen zeitgenössischen Gedächtnis- und Geschichtstheoretikern wie u. a. Sigmund Freud und Marc Bloch, die ihm die Kollektivierung individualpsychologischer Phänomene vorwarfen,⁸⁵ und trotz der Semantik des kollektiven Gedächtnisses, geht es bei Halbwachs nicht um homogene Gruppengedächtnisse.⁸⁶ Nach ihm basiert das Gruppengedächtnis auf den individuellen Gedächtnissen seiner Trägerschaft.⁸⁷ Mitglieder:innen, die wiederum vielen weiteren Gruppen angehörten, besäßen keine identischen Gedächtnisse, sondern würden sich durch gegenseitige Überlagerungen, Beeinflussungen und Veränderungen zu mehreren Gruppen zugehörig fühlen. Für diese Differenzen benutzt Halbwachs die Gegenüberstellung des individuellen und des kollektiven Gedächtnisses. Ersteres fungiert als individuelle Verarbeitungsstelle von Erfahrungen und als ein Ausblickspunkt auf das kollektive Gedächtnis.⁸⁸ Zweiteres bietet durch kollektive Kristallisationspunkte Orientierung in der Gruppe.⁸⁹ Es gilt als „Ideensystems der Gesellschaft“⁹⁰ und wird durch den Sozialisationsprozess gelernt. Beide Gedächtnisse entstehen durch Interaktionen und Kommunikation. Selbst individuelles Erinnern kann hierbei nur stattfinden, indem im kommunikativen Austausch auf den sozialen Bezugsrahmen referiert wird und sich eine Erinnerung mit den in den sozialen Milieus vorhandenen Bezügen verbinden kann.⁹¹ Der entscheidende Faktor ist die Teilhabe, welche spezifische Gruppenzugehörigkeit bezeugt, Identitäten herstellt und ohne die kein Erinnern möglich ist.⁹² Erinnerungen werden aus einer gegenwärtigen Perspektive während der

⁸³ Vgl. Halbwachs, M.: *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris 1925; Halbwachs, M.: *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Berlin 1966; Halbwachs, M.: *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main 1985.

⁸⁴ Vgl. Assmann, J.: *Das kulturelle Gedächtnis. Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München 1992, S. 35.

⁸⁵ Vgl. Erll, A.: *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart 2017, S. 12. Und: Bloch, M.: *Für eine vergleichende Gesellschaftsbetrachtung in der europäischen Gesellschaft*. In: *Alles Gewordene hat Geschichte. Die Schule der Annales in ihren Texten 1929-1992*. Hrsg. v. Matthias Middel und Steffen Sammler. Leipzig 1994, S. 121-167, S. 159.

⁸⁶ Vgl. Robbe, T.: *Historische Forschung und Geschichtsvermittlung. Erinnerungsorte in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft*. Göttingen 2009, S. 65.

⁸⁷ Vgl. Ebd., S. 65.

⁸⁸ Vgl. Halbwachs, M.: *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main 1985, S. 31.

⁸⁹ Vgl. Assmann, J.: *Das kulturelle Gedächtnis. Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München 1992, S. 38.

⁹⁰ Halbwachs, M.: *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Berlin 1966, S. 389, f.

⁹¹ Vgl. Halbwachs, M.: *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main 1985, S. 31.

⁹² Vgl. Robbe, T.: *Historische Forschung und Geschichtsvermittlung. Erinnerungsorte in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft*. Göttingen 2009, S. 13, ff.

Interaktion konstruiert, indem sich am Gedächtnisrahmen, der sich durch die Faktoren der räumlichen Nähe, Milieu und begrenztem Zeithorizont bestimmt, angeknüpft wird. Der Gedächtnisrahmen ist somit Orientierungsfeld und konstruiert sich je nach Thematik, Erinnerungs- oder Vergessensprozess neu.⁹³ Halbwachs Theorie erklärt auch das Vergessen, welches als ebenso wichtig wie das Erinnern angesehen wird, da erst das selektive Vergessen den Prozess des Erinnerns ermögliche. Die Momente des Vergessens stellen auch einen gesellschaftlichen Aushandlungsprozess dar, in dem der Raum und Rahmen für die Gruppenidentität und (Neu-)Interpretation des kollektiven Gedächtnisses geboten werden.⁹⁴ Der gegenwärtige Konstruktionszeitpunkt des Gedächtnisrahmens erklärt auch die Spezifik der Generationengedächtnisse, welche sich jeweils unter anderen Bedingungen entwickeln.⁹⁵ Das kollektive Gedächtnis fungiert rekonstruktiv und organisiert Inhalte aus der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft aus gegenwärtiger Bezugsperspektive.⁹⁶ Laut Arnd Bauerkämper ist das Halbwachs'sche Konzept besonders geeignet, um Erinnerungen, Geschichtsbilder und Mythen zu analysieren, die von Gruppen getragen werden.⁹⁷ Demnach ist das Konzept für diskursdidaktische Analysen kanonisierter Texte und somit auch für *Im Krebsgang* produktiv. Da das Konzept von Halbwachs jedoch wegen seiner begrifflichen Semantik terminologisch unscharf ist, wird der bisher verwendete Begriff *kollektives Gedächtnis* von nun an nur als Oberbegriff verwendet und im Folgenden durch das Assmann'sche Konzept des kulturellen Gedächtnisses differenziert.⁹⁸

2.2.2 Die Grammatik des kulturellen Gedächtnisses nach Aleida und Jan Assmann

In Weiterführung des sozialkonstruktivistischen Ansatzes wird das *kulturelle Gedächtnis* von Aleida und Jan Assmann eingeführt. Ziel ist es, das *Funktionsgedächtnis* herauszustellen, in dem kanonische literarische Texte zirkulieren und für kulturelle Selbstbeschreibungen sowie

⁹³ Vgl. Assmann, A.: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006, S. 25.

⁹⁴ Vgl. Zelizer, B.: Reading the past against the grain. The shape of memory studies. Critical Studies in Mass Communication, 12 (2). 1995, S. 214-239, S. 220.

⁹⁵ Vgl. Assmann, A.: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006, S. 150.

⁹⁶ Vgl. Assmann, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992, S. 47.

⁹⁷ Vgl. Bauerkämper, A.: Das umstrittene Gedächtnis. Erinnerung an Nationalsozialismus, Faschismus und Krieg in Europa seit 1945. Paderborn 2012, S. 45.

⁹⁸ Vgl. Assmann, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992, S. 42, ff.

Kohärenz sorgen. In der darin enthaltenen Grammatik werden vier Modi differenziert und das *Täter:innengedächtnis* der deutschen Erinnerungskultur herausgearbeitet. Im Jahr 1992 stellte Jan Assmann das Konzept des kulturellen Gedächtnisses vor, welches seitdem die populärste Theorie der kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung im deutschsprachigen Raum darstellt.⁹⁹ In Rückgriff auf Halbwachs unterschied er zwei Gedächtnisrahmen,¹⁰⁰ das kulturelle und das kommunikative Gedächtnis, die wiederum in mehrere Gedächtnisse unterschieden werden.¹⁰¹ Das kommunikative Gedächtnis beruht auf Alltagskommunikation, ist relativ beliebig, unorganisiert, ungeformt und in einem beschränkten Zeithorizont situiert.¹⁰² Nach Assmann bewegen sich Erinnerungen in diesem Gedächtnis im temporären Horizont von ca. drei bis vier Generationen, welcher mit fortschreitender Gegenwart mitwandert. Dies beschreibt er als *Generationengedächtnis*, das einer Generation historisch zuwächst, sich in ihrer Zeit ausbreitet und mit ihr vergeht. Sobald die Trägerschaft schwinde, weiche es einem anderen Gedächtnis.¹⁰³ Erll stellt insbesondere die gleichwertige Kompetenz der Trägerschaft heraus, da jeder Mensch durch Alltagsinteraktionen am kommunikativen Gedächtnis teilnehme und keine explizierten Semantiken gelernt werden müssen.¹⁰⁴ Dies unterscheidet sich von dem kulturellen Gedächtnis, das auf kulturelle Objekte referiere.¹⁰⁵ Das kulturell verankerte Gedächtnis entsteht aus Symbolen, Geschichten und Mythen. Durch institutionalisierte Fokussierung auf diese objektbasierten Fixpunkte wird das kulturelle Gedächtnis anhand kultureller Artefakte rekonstruiert:

„Für das kulturelle Gedächtnis zählt nicht faktische, sondern nur erinnerte Geschichte. Man könnte auch sagen, daß im kulturellen Gedächtnis faktische Geschichte in erinnerte und damit in Mythos transformiert wird. Mythos ist eine fundierende Geschichte, eine Geschichte, die erzählt wird, um eine Gegenwart vom Ursprung her zu erhellen.“¹⁰⁶

⁹⁹ Vgl. Erll, A.: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart 2017, S. 24.

¹⁰⁰ Vgl. Ebd., S. 25.

¹⁰¹ Vgl. Winkler, H. A.: Einleitung. In: Griff nach der Deutungsmacht. Zur Geschichte der Geschichtspolitik in Deutschland. Hrsg. v. Heinrich August Winkler. Göttingen 2004, S. 7-13, S. 12.

¹⁰² Vgl. Bauerkämper, A.: Das umstrittene Gedächtnis. Erinnerung an Nationalsozialismus, Faschismus und Krieg in Europa seit 1945. Paderborn 2012, S. 45.

¹⁰³ Vgl. Assmann, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992, S. 50.

¹⁰⁴ Vgl. Erll, A.: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart 2017, S. 25.

¹⁰⁵ Vgl. Freudenthal, C.: Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht. Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie an der Freien Universität Berlin. Berlin 2017, S. 49.

¹⁰⁶ Assmann, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992, S. 52.

Die Funktion des kulturellen Gedächtnisses ist Traditionsstiftung und -sicherung.¹⁰⁷ Es beinhaltet einen festen Wissensbestand sogenannter „Kristallisationspunkte“¹⁰⁸, die überlebensgroße, kulturelle Wiedergebrauchsobjekte wie Bilder, Riten und Texte darstellen.¹⁰⁹ Durch die Rezitation kulturell zirkulierender Artefakte werden Selbstbilder produziert, stabilisiert und weitergetragen.¹¹⁰ Wiederkehrende zeremonielle und symbolische Kommunikation formt das Gedächtnis und erzeugt Gruppenidentität.¹¹¹ Die Trägerschaft des kulturellen Gedächtnisses ist daher spezifisch. Dies hat zur Folge, dass die Fähigkeit der Decodierung ebendieser Ikone gelernt werden muss,¹¹² um sich als Gruppenteilnehmende auszuzeichnen.¹¹³ Nach Assmann lassen sich die Merkmale dieses Gedächtnisses als Identitätskonkretheit, Rekonstruktivität, Geformtheit, Organisiertheit, Verbindlichkeit und Reflexivität zusammenfassen.¹¹⁴ Durch die kulturelle Mnemotechnik können Selbstbeschreibungen in schriftliche und mündliche Formen ausgelagert werden, wobei sich die Verschriftlichung aus Gründen der Kontinuität stärker auf die rituelle Kohärenz von Gedächtnissen auswirkt.¹¹⁵ Konrad Ehlich's Textbegriff im Sinne einer *zerdehnten Sprechsituation* erklärt, wie durch die schriftliche Kommunikation der Überlieferungscharakter sowie eine spätere Wiederaufnahme überdauernd gewährleistet werden kann.¹¹⁶

„Mündliche Texte sind mit dem Problem konfrontiert, daß das Übergreifen der zerdehnten Sprechsituation spezieller Techniken bedarf, die die Kontinuität der flüchtigen Sprechhandlung überhaupt erst erlauben. Diese Techniken haben es mit der Struktur des Gedächtnisses als Ort der Dauer von Überlieferung zu tun.“¹¹⁷

¹⁰⁷ Vgl. Winkler, H. A.: Einleitung. In: Griff nach der Deutungsmacht. Zur Geschichte der Geschichtspolitik in Deutschland. Hrsg. v. Heinrich August Winkler. Göttingen 2004, S. 7-13, S. 12.

¹⁰⁸ Assmann, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992, S. 38.

¹⁰⁹ Vgl. Ebd., S. 53.

¹¹⁰ Vgl. Assmann, J.: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Kultur und Gedächtnis. Hrsg. v. Jan Assmann und Tonio Hölscher. Frankfurt am Main 1988, S. 9-19, S. 15.

¹¹¹ Vgl. Bauerkämper, A.: Das umstrittene Gedächtnis. Erinnerung an Nationalsozialismus, Faschismus und Krieg in Europa seit 1945. Paderborn 2012, S. 45.

¹¹² Vgl. Kónczal, K.: Erinnerungsorte. Über die Karriere eines erfolgreichen Konzepts. In: Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 4. Hrsg. v. Hans Henning Hahn und Robert Traba. Paderborn 2013, S. 79-106, S. 87.

¹¹³ Vgl. Assmann, J.: From Moses the Egyptian. The Memory of Egypt in Western Monotheism. In: The collective Memory Reader. Hrsg. v. Jeffrey Olick. New York 2011, S. 442-445, S. 442.

¹¹⁴ Vgl. Assmann, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992, S. 13-15. Für eine grafische Darstellung des kommunikativen und des kulturellen Gedächtnisses siehe ebd., S. 56.

¹¹⁵ Vgl. Erll, A.: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart 2017, S. 18.

¹¹⁶ Vgl. Ehlich, K.: Zum Textbegriff. In: Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hrsg. v. Annely Rothkegel und Barbara Sandig. Hamburg 1984, S. 9-25, S. 18.

¹¹⁷ Ebd., S. 21. Zur Oral History Forschung siehe v. a.: Niethammer, L.: Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der Oral History. Frankfurt am Main 1985.

Diese Unterscheidung macht deutlich, dass nur oral zirkulierende Erinnerungen an ihren Träger:innen hängen (Oral-History), materielle Objekte hingegen durch institutionelle Lagerung unbegrenzt überdauerungsfähig sind. Die Schrift ist ein solches Medium, um Inhalte von den Tragenden zu lösen und Texte durch Überführung in abstrakte Zeichen zu konservieren.¹¹⁸ Diese Mnemotechnik stabilisiert die Vergangenheitsrepräsentationen, welche gesichert und kanonisiert werden können. Durch die Ausdehnung der zeitlichen Reichweite und durch die Entkörperung der kulturellen Artefakte werden kulturelle Texte mit dem gegenwärtigen kommunikativen Gedächtnis verkoppelt und je nach Bedarf neu geformt und ausgehandelt.¹¹⁹ Nach Aleida Assmann konstruieren sich Individuen damit neben sozialen und individuellen auch kulturelle Identitäten.¹²⁰ Das Assmann'sche Konzept differenziert weiterhin zwischen einem *Funktions-* und *Speichergedächtnis*.¹²¹ Ersteres ist bewohnt, bedeutungsgeladen und konfiguriert kulturelle Objekte zu einem kohärenten Mythos. Da es geringer Speicherkapazität unterliegt, werden Objekte selektiv ausgewählt und einer gesellschaftlichen Relevanz und Wertbindung unterworfen. Kanonisierte Texte, die einer Selbstverpflichtung zur wiederholenden Auseinandersetzung unterliegen, zirkulieren ebenda und haben durch die Fixierung Platz im aktiven Teil des kulturellen Gedächtnisses.¹²² Das Speichergedächtnis als Archiv einer Gesellschaft lagert kulturelle Objekte, bis sie gebraucht werden. Die institutionell etablierte „Langzeitstabilität“¹²³ schützt das kulturelle Gedächtnis kontinuierlich, indem je nach Bedarf Objekte zwischen dem Funktions- und Speichergedächtnis zirkulieren.¹²⁴

Mit dem Terminus *Grammatik* werden vier Beschaffenheiten des kulturellen Gedächtnisses unterschieden, die sich zum Teil gegenüberstehen. In Anlehnung an Aleida Assmann kann man zwischen dem *Gedächtnis der Siegenden*, der *Verlierenden* sowie der *Täter:innen* und der *Opfer* differenzieren,¹²⁵ welche kulturell unterschiedliche Dynamiken besitzen und sich auf die Modellierungen von Vergangenheitskonstruktion auswirken. Das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Grammatik formulierte Roger Fornoff in folgender Frage:

¹¹⁸ Vgl. Assmann, A. und Assmann, J.: Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Hrsg. v. Klaus Merten, Siegfried Schmidt und Siegfried Weischenberg. Wiesbaden 1994, S. 114-140, S. 134.

¹¹⁹ Vgl. Robbe, T.: Historische Forschung und Geschichtsvermittlung. Erinnerungsorte in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft. Göttingen 2009, S. 69.

¹²⁰ Vgl. Assmann, A.: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006, S. 34.

¹²¹ Vgl. Ebd., S. 54, f.

¹²² Vgl. Ebd., S. 56.

¹²³ Ebd., S. 56.

¹²⁴ Vgl. Erll, A.: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart 2017, S. 29.

¹²⁵ Vgl. Assmann, A.: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006, S. 64-84. Assmanns Terminologie wurde semantisch exakt übernommen, aber genderneutral formuliert.

„Wie bzw. mit Hilfe welcher Gedächtnisstrategien und mit welchen emotionalen und affektiven Einstellungen bzw. erzähltheoretisch gewendet: in welchen narrativen Gattungen und Modi wird die Vergangenheit reaktualisiert?“¹²⁶

Nach Assmann ist das kulturelle Gedächtnis Deutschlands von einem Sieger:innengedächtnis, welches seit der Reichsgründung 1871 situiert und durch heroische Selbstbilder, Denkmäler und politische Feiertage gekennzeichnet war, nach dem Ende des Ersten Weltkriegs in ein Verlierer:innengedächtnis gewandelt worden, welches sich mythisiert hat. Verlierer:innengedächtnisse werden kulturell kanonisiert und mit einem Verbot des Vergessens belegt.¹²⁷ Peter Burke stellte fest, dass die Annahme, die Siegenden würden Geschichte schreiben, nicht zwangsläufig stimmen müsse. Er argumentiert in einem erinnerungskulturellen Ansatz, dass es eher die Verlierenden seien, die nicht vergessen und dazu genötigt seien, ihre Niederlage zu erinnern.¹²⁸ Demnach kann man annehmen, dass der Vertrag von Versailles im Verlierer:innengedächtnis der Deutschen gespeichert wurde und sich nach Ende des Zweiten Weltkriegs wandelte, als das kulturelle Gedächtnis zum Täter:innengedächtnis wurde.

„Angesichts der Entfesselung exzessiver Gewalt, die im aggressiven Angriffskrieg begann und im Holocaust kulminierte, war das nationale Gedächtnis 1945 [kein] Verlierergedächtnis, sondern [...] ein Tätergedächtnis, für das ganz neue, in der Geschichte bislang unerprobte Maßstäbe galten.“¹²⁹

Das Täter:innengedächtnis bezog sich erst auf die heimkehrenden Soldaten,¹³⁰ entwickelte sich jedoch spätestens seit der Internalisierungspolitik der BRD zu einem kollektiven Topos. So etablierte sich aus den Gedächtnisdebatten in den 1980er-Jahren die Schoah als Gedächtnisrahmen des Täter:innen- und des Opfergedächtnisses. Meist fällt den Täter:innen das Erinnern schwerer, da sie sind nicht auf die Anerkennung angewiesen sind. Besonders der von Fornoff herausgestellte strukturelle Unterschied im Erinnern von traumatischen und heroischen Opfern stellt ein wesentliches Merkmal der kulturellen Gedächtnisse dar.¹³¹ Dafür unterscheidet man den Begriff *Opfer* zwischen den Bedeutungen *sacrificium* und *victima*. Während *sacrificium*

¹²⁶ Fornoff, R.: Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler 2016, S. 139, f.

¹²⁷ Vgl. Assmann, A. und Frevert, U.: Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart 1999, S. 46.

¹²⁸ Vgl. Burke, P.: Geschichte als soziales Gedächtnis. In: Mnemosyne. Hrsg. v. Aleida Assmann und Dietrich Harth. Frankfurt am Main 1993, S. 289-304, S. 297. Und: Walter Benjamins Forderung nach Eingedenken in: Benjamin, W.: Über den Begriff der Geschichte. Das Hannah-Ahrendt-Manuskript. In: Werke und Nachlaß 19. Über den Begriff der Geschichte. Hrsg. v. Christoph Gösde. 2010, S. 6-29, S. 24.

¹²⁹ Assmann, A.: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006, S. 67.

¹³⁰ Vgl. Assmann, A. und Frevert, U.: Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart 1999, S. 47.

¹³¹ Vgl. Fornoff, R.: Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler 2016, S. 143.

religiösen Bedeutung entstammt, bezieht sich *victima* auf passive Gewaltopfer.¹³² Die auf traumatischer Erinnerung basierende kulturelle Identität der Opfer der Schoah beinhalten daher kein Märtyrertum, sondern Leid, Tod und Trauer. Dabei fungiert u. a. das KZ Auschwitz als kultureller Bezugsrahmen und traumatischer Tiefpunkt,¹³³ das mittlerweile für mindestens alle westlichen Staaten ein transnationaler *lieux de mémoire*¹³⁴ ist und als *Europas negativer Gründungsmythos* gilt.¹³⁵ Dieser entstand aus einer selbstkritischen Erinnerungskultur, in der die Täter:innen keine Schuld abwehrten, sondern das Täter:innengedächtnis bildeten.

„Eine Ausnahme bildet in diesem Zusammenhang lediglich Deutschland, das [...] ein kollektives Kapitalverbrechen, nämlich den Holocaust, als eine Art mythische Grundlage des nach 1945 neu errichteten Staatswesens ins Zentrum der nationalen Erinnerung gerückt hat.“¹³⁶

Für das Täter:innengedächtnis Deutschlands muss betont werden, dass es auf Druck seitens der Westalliierten und nachfolgenden Generationen entstand. *Generationen* definieren sich als Gruppe ungefähr gleichaltriger, die vergleichbare Erfahrungen machen und ähnliche Ereignisse miterleben. Die Weitergabe des Täter:innengedächtnisses galt daher aufgrund des Arguments, Jüngere könnten nur mediale Sekundärerfahrungen machen, als problematisch.¹³⁷ Dennoch zeigte sich, dass sich das kulturelle Gedächtnis über die Generationen weitertrug und auf eine Grammatik fokussiert, die Opfer anerkennt und ihnen Raum im öffentlichen Diskurs gibt.¹³⁸

¹³² Vgl. Assmann, A.: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006, S. 73.

¹³³ Vgl. Ebd., S. 8. Vgl. v. a. Adornos Forderung nach allererster Erziehung in: Adorno, T. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Hrsg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main 1971, S. 88.

¹³⁴ Vgl. Assmann, A.: The Holocaust – a global Memory Extensions and Limits of a New Memory Community. In: Memory in a global age. Discourses, practices, and trajectories. Hrsg. v. Aleida Assmann und Sebastian Conrad. Basingstoke 2010, S. 97-117, S. 109, f.

¹³⁵ Vgl. Assmann, A. und Conrad, S.: Introduction. In: Memory in a global age. Discourses, practices, and trajectories. Hrsg. Aleida Assmann und Sebastian Conrad. Basingstoke 2010, S. 1-16, S. 1.

¹³⁶ Fornoff, R.: Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler 2016, S. 145.

¹³⁷ Vgl. Assmann, A. und Frevert, U.: Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart 1999, S. 38. Und: Koselleck, R.: Formen und Traditionen des negativen Gedächtnisses. In: Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. Hrsg. v. Volkhard Knigge und Norbert Frei. München 2002, S. 21-32, S. 26.

¹³⁸ Vgl. Assmann, A.: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006, S. 76, f. Vgl. v. a. die sog. Politik der Reue von Bill Clinton, Keizo Obuchi und Justin Trudeau.

3. Die Novelle *Im Krebsgang* von Günter Grass als Beitrag zum deutschen Erinnerungsdiskurs

3.1 Literatur als Medium des Gedächtnisses

Literarische Texte werden im Fach Deutsch als Fremdsprache unter den Begriffen Medialität, Literarizität, Diskursivität sowie Performativität betrachtet.¹³⁹ Ersterer wird hier eingeführt und literarische Texte als mnemotechnische Medien des Funktions- und Speichergedächtnisses herausgestellt. Aus Gründen der überwiegenden Mündlichkeit des kommunikativen Gedächtnisses wird sich besonders auf das kulturelle fokussiert.¹⁴⁰ Ein *Medienbegriff* ist relevant, da sich die vorgestellten Konzepte in der Annahme ähneln, ein kulturelles Gedächtnis sei nicht angeboren, sondern werde erst durch Sozialisation erlernt. Demnach müssen kulturelle Wiedergebrauchsobjekte medial zirkulieren, um Rekonstruktionen der Vergangenheit zu ermöglichen.¹⁴¹ Da das kulturelle Gedächtnis nicht ohne Medien möglich ist, fungiert institutionalisierte kulturelle Mnemotechnik als ein gesellschaftliches Funktionsgedächtnis, welches als Informationsträger, Speicherung und (Re-)Aktivierung kultureller Artefakte der generationenübergreifenden Kohärenz dient.¹⁴² Diese Mnemotechnik umfasst Zeichensysteme „fester Objektvarianten sprachlicher und nichtsprachlicher Art“¹⁴³. Dabei prägt die mediale Vermittlung der Objekte jeweils ihre Botschaft:

„Medien übertragen nicht einfach Botschaften, sondern entfalten eine Wirkkraft, welche die Modalitäten unseres Denkens, Wahrnehmens, Erfahrens, Erinnerns und Kommunizierens prägt. [...] Medialität drückt aus, daß unser Weltverhältnis und damit alle unsere Aktivitäten mit welterschließender [...] Funktion geprägt sind von den Unterscheidungsmöglichkeiten, die die Medien eröffnen, und den Beschränkungen, die sie dabei auferlegen.“¹⁴⁴

¹³⁹ Vgl. Ewert, M., Riedner, R. und Schiedermaier, S.: Zur Einführung. Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. Hrsg. v. Michael Ewert, Renate Riedner und Simone Schiedermaier. München 2011, S. 7-11, S. 8. Und: Hille, A.: Dresden war eine wunderbare Stadt, voller Kunst und Geschichte. Autobiografische Texte und (Erinnerungs-)Diskurs in der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München 2017, S. 77-102, S. 77.

¹⁴⁰ Vgl. Erll, A. und Neumann, B.: Gedächtnisromane. Literatur über den Ersten Weltkrieg als Medium englischer und deutscher Erinnerungskulturen in den 1920er Jahren. Trier 2002, S. 61.

¹⁴¹ Vgl. Erll, A.: Medium des kollektiven Gedächtnisses. Ein (erinnerungs-)kulturwissenschaftlicher Kompaktbegriff. In: Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität, Historizität, Kulturspezifität. Hrsg. v. Astrid Erll, Ansgar Nünning, Hanne Birk, Birgit Neumann und Patrick Schmidt. Berlin, New York 2004, S. 3-24, S. 4.

¹⁴² Vgl. Assmann, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992, S. 89.

¹⁴³ Ebd. S. 51, f.

¹⁴⁴ Krämer, S.: Was haben die Medien, der Computer und die Realität miteinander zu tun? Zur Einleitung in diesem Band. In: Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Hrsg. v. Sybille Krämer. Frankfurt am Main 1998, S. 9-26, S. 14, f.

Aus Sybille Krämers Zitat wird deutlich, dass die Medien keine objektiven, wertneutralen Informationsträger sind, sondern an der Konstruktion der Botschaft mitwirken,¹⁴⁵ und weiterführend, dass sie die Inhalte des kulturellen Gedächtnisses erzeugen.¹⁴⁶ Da sowohl Medienproduzierende als auch die Rezipierenden aktiv an der Decodierung beteiligt sind, sind Gedächtnismedien individueller sowie medialer Perspektivierung unterworfen.¹⁴⁷ Dies zeigt sich vor allem in den schriftlichen Kodierungen von Vergangenheitsformen, die in literarischen Texten realisiert sind. Aus diesen Gründen sind viele Forschungen der kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung und der Literaturwissenschaft eng miteinander verflochten:

„In dieser Perspektive konstituiert sich Literatur als ein Medium, das nicht nur auf Gedächtnisprozessen beruht (‚Gedächtnis der Literatur‘) oder Gedächtnis darstellt (‚Gedächtnis in der Literatur‘), sondern dass überdies auch ‚Gedächtnis‘ von kulturspezifischen Schemata über Vergangenheitsversionen bis hin zu Vorstellungen von den Funktionsweisen des Gedächtnisses in der Erinnerungskultur vermittelt. [...] Die Leitfragen lauten nun: Wie können Intertextualität, Topik, Gattungskonventionen, Kanonisierungsprozesse oder die literarische Darstellung von Erinnerungsprozessen dazu beitragen, dass Literatur als Medium in der Erinnerungskultur Wirkung entfaltet?“¹⁴⁸

Literarische Texte sind symbolisch kodierte Objektvarianten und damit Medien des kulturellen Gedächtnisses. Ehlich's *zerdehnte Sprechsituation* als „Sprechhandlung eines Sprechers über die unmittelbare Sprechsituation“¹⁴⁹, definiert Texte als raumzeitlich zerdehnte Sprechakte und legt die Grundlage für Assmanns und Assmanns Definition von Literatur als „schriftliches Medium des kulturellen Gedächtnisses“¹⁵⁰. Im Gegensatz zu Halbwachs, der die Schrift kaum miteinbezieht und Nora, der Medien lediglich als negativ konnotierte dominante Massenmedien ansah,¹⁵¹ greift das Assmann'sche Konzept die Schrift auf und differenziert zwischen dem literarischen und kulturellen Rezeptionsrahmen. Abhängig von der Lesart sind

¹⁴⁵ Vgl. Krämer, S.: Das Medium als Spur und als Apparat. In: Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Hrsg. v. Sybille Krämer. Frankfurt am Main 1998, S. 73-94, S. 73.

¹⁴⁶ Vgl. Erll, A.: Medium des kollektiven Gedächtnisses. Ein (erinnerungs-)kulturwissenschaftlicher Kompaktbegriff. In: Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität, Historizität, Kulturspezifität. Hrsg. v. Astrid Erll, Ansgar Nünning, Hanne Birk, Birgit Neumann und Patrick Schmidt. Berlin, New York 2004, S. 3-24, S. 4.

¹⁴⁷ Vgl. Ebd., S. 19.

¹⁴⁸ Erll, A und Nünning, A.: Literaturwissenschaftliche Konzepte von Gedächtnis. Ein einführender Überblick. In: Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegungen und Anwendungsperspektiven. Hrsg. v. Astrid Erll und Ansgar Nünning. Berlin 2005, S. 1-9, S. 5.

¹⁴⁹ Ehlich, K.: Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Schrift und Gedächtnis. Hrsg. v. Aleida Assmann, Jan Assmann und Christof Hardmeier. München 1983, S. 24-43, S. 32.

¹⁵⁰ Erll, A. und Neumann, B.: Gedächtnisromane. Literatur über den Ersten Weltkrieg als Medium englischer und deutscher Erinnerungskulturen in den 1920er Jahren. Trier 2002, S. 56.

¹⁵¹ Vgl. Schmidt, P.: Zwischen Medien und Topoi. Die Lieux de mémoire und die Medialität des kulturellen Gedächtnisses. In: Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität, Historizität, Kulturspezifität. Hrsg. v. Astrid Erll, Ansgar Nünning, Hanne Birk, Birgit Neumann und Patrick Schmidt. Berlin, New York 2004, S. 25-44, S. 34.

bisweilen identische Texte dem literarischen oder dem kulturellen Rahmen zuzuteilen.¹⁵² Durch den Eingang in das kanonische Funktionsgedächtnis zirkulieren sie als Wiedergebrauchstexte, vermitteln kollektive Werte und fungieren als kulturelle Selbstbeschreibung.¹⁵³ Nach Simone Winko wird mit dem Begriff *Kanon* ein Textkorpus beschrieben, der von einer Gesellschaft als wertvoll eingestuft und daher überliefert wird.¹⁵⁴ Diese Texte stellen untereinander Verknüpfungen her, greifen einander auf und fungieren als komplexe Konstruktionen von kulturellem Sinn. Die auf Michail Bachtin zurückgehende Theorie der Dialogizität basiert auf der Annahme, jeder Text sei mehrfach miteinander verknüpft und isolierbar nicht zu verstehen, stehe in wechselseitigen dialogischen Beziehungen und erhalte somit eine Zunahme semantischer Bedeutung.¹⁵⁵ Julia Kristeva erweiterte dieses Konzept in den 1980er-Jahren zur Theorie der Intertextualität. Mit der Erweiterung des *Textbegriffs*, der bei ihr alle geschriebenen und oralen Äußerungen sowie Kultur als lesbare Texte ansieht, definiert sie alle Texte als Versionen eines Textmosaiks.¹⁵⁶ Renate Lachmann griff dieses Konzept auf und definierte Intertextualität als „zwischen-textliche Beziehungen [...] wie die Einlagerung fremder Texte oder die Wieder- und Gegenschrift eines bekannten Textes [und] durch die Verarbeitungsstrategien [...] erwirkte komplexe Sinnkonstruktion“¹⁵⁷. Der Vorteil dieses Konzeptes ist seine diskursive Intermedialität, die sich als Bezug eines Mediums auf ein oder mehrere weitere versteht. Dafür wird ein weit gefasster Medienbegriff zugrunde gelegt, der symbolische, literarische und polymediale Zeichensysteme umfasst.¹⁵⁸

¹⁵² Vgl. Erl, A. und Neumann, B.: Gedächtnisromane. Literatur über den Ersten Weltkrieg als Medium englischer und deutscher Erinnerungskulturen in den 1920er Jahren. Trier 2002, S. 55.

¹⁵³ Vgl. Ebd., S. 57. Und: Vgl. v. a. Oliver Jahraus Konzept der paradigmatischen Kommunikation in: Jahraus, O.: Literatur als Medium. Sinnkonstruktion und Subjekterfahrung zwischen Bewußtsein und Kommunikation. Weilerswist 2003, S. 459, ff.

¹⁵⁴ Vgl. Winko, S.: Literarische Wertung und Kanonbildung. In: Grundzüge der Literaturwissenschaft. Hrsg. v. Heinz Arnold und Heinrich Detering. München 1996, S. 585-600, S. 585.

¹⁵⁵ Vgl. Wassmann, E.: Die Novelle als Gegenwartsliteratur. Intertextualität, Intermedialität und Selbstreferentialität bei Martin Walser, Friedrich Dürrenmatt, Patrick Süskind und Günter Grass. Mannheim 2009, S. 79.

¹⁵⁶ Vgl. Ebd., S. 81, f.

¹⁵⁷ Lachmann, R.: Intertextualität. In: Fischer Lexikon Literatur. Band. 2. Hrsg. v. Ulfert Ricklefs. Frankfurt am Main 1996, S. 794-809, S. 794.

¹⁵⁸ Vgl. Wassmann, E.: Die Novelle als Gegenwartsliteratur. Intertextualität, Intermedialität und Selbstreferentialität bei Martin Walser, Friedrich Dürrenmatt, Patrick Süskind und Günter Grass. Mannheim 2009, S. 76, ff.

3.2 Das Opfer- und Täter:innengedächtnis der Novelle *Im Krebsgang*

Im Krebsgang wird hier als Gedächtnismedium definiert und in der erinnerungskulturellen Debatte verortet. Ziel ist es, durch die Herausarbeitung seiner Literarizität die Novelle für eine Behandlung im FSU fruchtbar zu machen. Der Begriff *Literarizität* beschreibt, in welchem Maß ein Werk literarisch ist. Dieser Grad ergibt sich aus dem spielerisch poetischen Zusammenfügen von literarischen Mustern.¹⁵⁹ Da *Im Krebsgang* ein fiktionales Werk ist, ist die Literarizität stark ausgeprägt. Zudem besitzt die Novelle, die von 2014 bis 2016 verpflichtende Abiturlektüre in Schleswig-Holstein war,¹⁶⁰ eine erinnerungskulturelle Topik und zeichnet sich durch Konventionen ihrer Novellengattung aus. Die auf Johann Wolfgang von Goethe zurückgehende Definition der „unerhörten Begebenheit“¹⁶¹ kann, wie Elena Wassmann herausstelle, auch als „Etwas bislang nicht erhörtes“¹⁶² verstanden werden. Der erste Satz der Novelle stützt ihre Sichtweise, denn er beginnt mit der rhetorischen Frage: „Warum erst jetzt?“¹⁶³ Novellen, die als Erzählungen mittlerer Länge charakterisiert sind, dem Drama nahestehen und eine interdiskursive Struktur beinhalten,¹⁶⁴ erlebten Wassmann zufolge Ende der 1970er-Jahre einen „Novellenboom“¹⁶⁵. Aus dieser Zeit stammende Novellen beschreiben überwiegend historische Themen,¹⁶⁶ in denen das Scheitern handelnder Protagonisten, die vom „handelnden Subjekt in die Passivität des erleidenden Objekts [ge]zwungen [werden]“¹⁶⁷, erzählt wird. Mit ihrer fingierten Mündlichkeit gelten sie als authentisch und besitzen oft ein animalisches Leitmotiv, welches als Sinnstifter an narratologischen Gelenkstellen fungiert.¹⁶⁸ In *Im Krebsgang* wird

¹⁵⁹ Vgl. Dobstadt, M. und Riedner, R.: Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 44. 2011, S. 5-14, S. 11.

¹⁶⁰ Vgl. Thomsa, J.-P.: Günter Grass über die Novelle *Im Krebsgang*. In: Patrimonia 239. War eigentlich ein schönes Schiff. Katalog zur Ausstellung im Günter Grass-Haus, Lübeck. 29. Januar 2015 bis 6. Januar 2016. Hrsg. v. der Kulturstiftung der Länder in Verbindung mit dem Günter Grass-Haus. Lübeck 2016, S. 96-112, S. 97.

¹⁶¹ Goethe, J. W.: Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens. Münchner Ausgabe. Band 19. Johann Peter Eckermann. Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. Hrsg. v. Heinz Schlaffer. München 1986, S. 200-205, S. 203.

¹⁶² Wassmann, E.: Die Novelle als Gegenwartsliteratur. Intertextualität, Intermedialität und Selbstreferentialität bei Martin Walser, Friedrich Dürrenmatt, Patrick Süskind und Günter Grass. Mannheim 2009, S. 58.

¹⁶³ Grass, G.: *Im Krebsgang*. Eine Novelle. Göttingen 2002, S. 7.

¹⁶⁴ Vgl. Füllmann, R.: Einführung in die Novelle. Einführungen Germanistik. Hrsg. v. Gunter Grimm und Klaus-Michael Bogdal. Darmstadt 2010, S. 8, ff.

¹⁶⁵ Wassmann, E.: Die Novelle als Gegenwartsliteratur. Intertextualität, Intermedialität und Selbstreferentialität bei Martin Walser, Friedrich Dürrenmatt, Patrick Süskind und Günter Grass. Mannheim 2009, S. 23. Vgl. v. a. Friedrich Dürrenmatt Novelle in 24 Sätzen, Der Auftrag; Martin Walser Ein fliehendes Pferd, Dorle und Wolf; Christoph Heins Drachenblut; Christa Wolfs Moskauer Novelle.

¹⁶⁶ Vgl. v. a. Gert Hoffmann Denunziation; Rolf Hochhuth Atlantik-Novelle, Uwe Timm Die Entdeckung der Currywurst.

¹⁶⁷ Wassmann, E.: Die Novelle als Gegenwartsliteratur. Intertextualität, Intermedialität und Selbstreferentialität bei Martin Walser, Friedrich Dürrenmatt, Patrick Süskind und Günter Grass. Mannheim 2009, S. 56.

¹⁶⁸ Vgl. Ebd., S. 60.

dieses Motiv als „schrägläufig [beschrieben,] nach der Art der Krebse, die den Rückwärtsgang seitlich ausscherend vortäuschen“¹⁶⁹. Die nach den 1930er-Jahren als eher konservativ geltende Gattung reformierte Grass bereits mit seiner Novelle *Katz und Maus* (1961) und schaffte die Anknüpfung an traditionelle Novellisten mit dem Sujet des Unerhörten.¹⁷⁰ Rolf Füllmann attestierte den Novellen von Grass somit eine Pionierfunktion.¹⁷¹ Als Winfried Georg Sebald während seiner Züricher Poetik-Vorlesung 1996 die mangelnde literarische Thematisierung deutscher Opfererinnerungen nach 1945 kritisierte,¹⁷² übernahm Grass 2002 ebendiese Rolle des Pioniers. Er beschrieb in dem Werk den Untergang des KdF-Schiffes *Wilhelm Gustloff*, das am 30. Januar 1945 von einem sowjetischen U-Boot in der Ostsee torpediert wurde und bei dem ca. zwischen 4.000 bis 9.000 Passagier:innen ertranken.¹⁷³

„[Deutsche Opfererinnerungen] waren als Anathema stigmatisiert, weil man befürchtete, die Thematisierung [dieser] könnte die in der deutschen Gesellschaft endlich anerkannte und etablierte Opfererfahrung der Holocaustopfer verdrängen.“¹⁷⁴

Im Zuge der Veröffentlichung folgten zahlreiche Zeitungsartikel¹⁷⁵ und Diskussionen, ob *Im Krebsgang* auf Sebalds Forderung zurückzuführen sei und ob das Desiderat bestanden hatte.¹⁷⁶ Auch wenn aus heutiger Sicht das vermeintliche Tabu aufgrund einiger vorhergehender Publikationen nicht bestanden hatte,¹⁷⁷ bestand die Leistung von Grass darin, die Debatte um deutsche Opfer aus dem rechten Spektrum zu lösen¹⁷⁸ sowie eine „literarische und therapeutische Agenda [zu verfolgen], die darin bestand, traumatischen Geschichtserfahrungen nach einer gewissen Latenzzeit die Chance einer bewussten Wiederaufnahme und Aufarbeitung zu geben“¹⁷⁹. Kirsten Prinz unterschied journalistische und literarische Texte in dem Punkt,

¹⁶⁹ Grass, G.: *Im Krebsgang*. Eine Novelle. Göttingen 2002, S. 8, f.

¹⁷⁰ Vgl. Füllmann, R. Einführung in die Novelle. Einführungen Germanistik. Hrsg. v. Gunter Grimm und Klaus-Michael Bogdal. Darmstadt 2010, S. 15.

¹⁷¹ Vgl. Ebd., S. 15.

¹⁷² Vgl. Assmann, A.: *Der lange Schatten der Vergangenheit*. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006, S. 185. Und: Sebald, W. G.: *Luftkrieg und Literatur*. München 1999.

¹⁷³ Vgl. Wetterholm, C.-G.: Als die Deutschen Opfer wurden. Der Untergang der Wilhelm Gustloff aus schwedischer Perspektive. In: *Patrimonia 239*. War eigentlich ein schönes Schiff. Katalog zur Ausstellung im Günter Grass-Haus, Lübeck. 29. Januar 2015 bis 6. Januar 2016. Hrsg. v. der Kulturstiftung der Länder in Verbindung mit dem Günter Grass-Haus. Lübeck 2016, S. 71-76, S. 72.

¹⁷⁴ Assmann, A.: *Der lange Schatten der Vergangenheit*. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006, S. 185.

¹⁷⁵ Vgl. v. a. *Der Spiegel*: Die deutsche Titanic. *Spiegel*, Vol. 6. 2002.

¹⁷⁶ Vgl. Wassmann, E.: Die Novelle als Gegenwartsliteratur. Intertextualität, Intermedialität und Selbstreferentialität bei Martin Walser, Friedrich Dürrenmatt, Patrick Süskind und Günter Grass. Mannheim 2009, S. 314.

¹⁷⁷ Vgl. Christa Wolf *Kindheitsmuster*; Horst Bienek *Gleiwitz*; Siegfried Lenz *Schwierige Trauer und Heimatmuseum*; Arnold Zeig *Das Beil von Wandsbek*.

¹⁷⁸ Vgl. v. a. Klaus Rainer Röhl *Verbotene Trauer* und Jörg Friedrich *Der Brand*.

¹⁷⁹ Assmann, A.: *Der lange Schatten der Vergangenheit*. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006, S. 186.

dass Literatur eine Unverbindlichkeit und somit eine Entlastung des Wirklichkeitsanspruches beinhaltet.¹⁸⁰ Ihr zufolge entwickelte Grass einen literarischen Ansatz, deutsche Opfererinnerungen ohne Anspruch auf Aufrechnung darzustellen. Die fiktionalen Erzählungen situieren sich im Rahmen eines erinnerungskulturellen Kontextes und stellen keinen Anspruch auf Faktizität. Dennoch war die Novelle umstritten, da es zuvor kaum möglich erschien, die Erinnerungskultur um eine (Mit-)Erzählung um deutsche Opfer zu ergänzen.¹⁸¹ Für ebendiese hatte sich Grass bereits im Jahr 2000 in der *FAZ* ausgesprochen:

„Merkwürdig und beunruhigend mutet dabei an, wie spät und immer noch zögerlich an die Leiden erinnert wird, die während des Krieges den Deutschen zugefügt wurden. Die Folgen des bedenkenlos begonnenen und verbrecherisch geführten Krieges, nämlich die Zerstörung deutscher Städte, der Tod Hunderttausender Zivilisten durch Flächenbombardierung und die Vertreibung, das Flüchtlingselend von zwölf Millionen Ostdeutschen war nur Thema im Hintergrund.“¹⁸²

Grass stellte das Hintergrundthema *Im Krebsgang* selbst in den Vordergrund. Durch diese Auseinandersetzung löste er, der in den 1970er-Jahren die Wahlkämpfe von Willy Brand unterstützte,¹⁸³ die Thematik von der konservativ rechten Debatte¹⁸⁴ und verarbeitete in ihr eine Form der Erinnerung, die der Anerkennung dient, aber keine politischen Entscheidungen, juristische Folgen oder moralischen Revisionen beinhaltet.¹⁸⁵ Diese Darstellung entpolitisierter privater Opfererinnerungen fungiert parallel zu dem öffentlich politischen Gedächtnis und setzt sich kritisch mit der Erinnerungskultur auseinander.¹⁸⁶ Bezugnehmend zu der Debatte, ob die Versenkung des überwiegend von Zivilisten besuchten Schiffes ein Kriegsverbrechen sei, gibt Grass klar zu erkennen, dass die Versenkung kein Kriegsverbrechen darstelle, da die *Wilhelm Gustloff* nicht als zivil gekennzeichnet war, Rüstungsgüter geladen hatte und ca. 1.000 Rekruten

¹⁸⁰ Vgl. Prinz, K.: Mochte doch keine was davon hören. Günter Grass im Krebsgang und das Feuilleton im Kontext aktueller Erinnerungsverhandlungen. In: Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität, Historizität, Kulturspezifität. Hrsg. v. Astrid Erll, Ansgar Nünning, Hanne Birk, Birgit Neumann und Patrick Schmidt. Berlin, New York 2004, S. 179-194, S. 193.

¹⁸¹ Vgl. Schneider, P.: Deutsche als Opfer? Über ein Tabu der Nachkriegsgeneration. In: Ein Volk von Opfer? Die neue Debatte um den Bombenkrieg 1940-45. Hrsg. v. Lothar Kettenacker. Berlin 2003, S. 158-165, S. 162, f.

¹⁸² Grass, G.: Ich erinnere mich. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 04.10.2000.

¹⁸³ Vgl. Walter, R.: Günter Grass. Im Krebsgang. Braunschweig 2012, S. 16. Vgl. dazu auch Grass Enthüllung um seine Mitgliedschaft in der Waffen-SS im Vorfeld seiner autobiografischen Veröffentlichungen Beim Häuten der Zwiebel.

¹⁸⁴ Vgl. Wetterholm, C.-G.: Als die Deutschen Opfer wurden. Der Untergang der Wilhelm Gustloff aus schwedischer Perspektive. In: Patrimonia 239. War eigentlich ein schönes Schiff. Katalog zur Ausstellung im Günter Grass-Haus, Lübeck. 29. Januar 2015 bis 6. Januar 2016. Hrsg. v. der Kulturstiftung der Länder in Verbindung mit dem Günter Grass-Haus. Lübeck 2016, S. 71-76, S. 74.

¹⁸⁵ Vgl. Assmann, A.: Persönliche Erinnerung und kollektives Gedächtnis in Deutschland nach 1945. In: Erinnern und Verstehen. Der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen. Hrsg. v. Hans Erler. Frankfurt am Main 2003, S. 126-138, S. 132.

¹⁸⁶ Vgl. Ebd., S. 138.

beherbergte.¹⁸⁷ Damit stellt er sich kontrastiv zu Autoren wie u. a. Heinz Schön, der als Zahlmeisterassistent auf dem Schiff gearbeitet hatte, den Untergang überlebte und seine Anschuldigungen in seiner *Gustloff-Chronologie*¹⁸⁸ bündelte. Grass, der nach eigener Aussage seine durch Auschwitz angetriebene Schreibwut in der *Danziger Trilogie* ausließ,¹⁸⁹ skizziert in der Novelle die deutsche Erinnerungskultur, indem er Erinnerungen der privaten und öffentlichen Sphären gegenüberstellt. Die *Im Krebsgang* angestoßene Wechselseitigkeit des Opfer- und Täter:innengedächtnis ist als Kritik an den Generationen mit dem Umgang der Vergangenheit zu betrachten, die keinesfalls die täter:innenperspektivische Erinnerungskultur verzerrt. Die Novelle beinhaltet somit das Potenzial, durch Aufklärung rechten Diskursen vorzubeugen, ohne Instrument für erinnerungskulturelle Umkehrungen zu werden.¹⁹⁰

3.2.1 Figuralnarrative Analyse

Die *Im Krebsgang* dargestellten Figuren werden in diesem Teil inhaltlich skizziert und in ihrer erinnerungskulturellen Praxis situiert. Das Ziel ist es, die Differenzierungen der Generationengedächtnisse für die Unterrichtseinheiten zeitlich lokalisierbar werden zu lassen. Die Novelle greift wesentliche Charakteristika der *Danziger Trilogie* auf. So wurde das KdF-Schiff *Wilhelm Gustloff* bereits in *Hundejahre* (1963) und in *Die Rättin* (1986) erwähnt.¹⁹¹ Ebenso ist die Figur Tulla Pokriefke ein Anschluss an die früheren Werke von Grass, denn sie ist seine zweithäufigste vorkommende Figur.¹⁹² Tulla, die eigentlich, wie in *Hundejahre* erläutert, Ursula heißt, aber „von Anfang an Tulla gerufen“¹⁹³ wurde, wird in *Katz und Maus* als „Wasserfrau“¹⁹⁴ charakterisiert. *Im Krebsgang* wird beschrieben, wie sie als „Umsiedlerin, wie es im Osten hieß

¹⁸⁷ Vgl. Thomsa, J.-P.: Günter Grass über die Novelle *Im Krebsgang*. In: *Patrimonia* 239. War eigentlich ein schönes Schiff. Katalog zur Ausstellung im Günter Grass-Haus, Lübeck. 29. Januar 2015 bis 6. Januar 2016. Hrsg. v. der Kulturstiftung der Länder in Verbindung mit dem Günter Grass-Haus. Lübeck 2016, S. 96-112, S. 103.

¹⁸⁸ Vgl. Schön, H.: *Chronist der Wilhelm Gustloff. Die Gustloff Katastrophe. Bericht eines Überlebenden*. Stuttgart 1984.

¹⁸⁹ Vgl. Grass, G.: *Schreiben nach Auschwitz*. Frankfurter Poetik-Vorlesung. Sammlung Luchterhand. Frankfurt am Main 1990, S. 29.

¹⁹⁰ Vgl. Assmann, A.: *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München 2006, S. 188, f.

¹⁹¹ Vgl. Thomsa, J.-P.: Vorwort. In: *Patrimonia* 239. War eigentlich ein schönes Schiff. Katalog zur Ausstellung im Günter Grass-Haus, Lübeck. 29. Januar 2015 bis 6. Januar 2016. Hrsg. v. der Kulturstiftung der Länder in Verbindung mit dem Günter Grass-Haus. Lübeck 2016, S. 7-8, S. 7.

¹⁹² Vgl. Neuhaus, V.: Zur Entwicklung der Figur Tulla in den Werken von Günter Grass. In: *Patrimonia* 239. War eigentlich ein schönes Schiff. Katalog zur Ausstellung im Günter Grass-Haus, Lübeck. 29. Januar 2015 bis 6. Januar 2016. Hrsg. v. der Kulturstiftung der Länder in Verbindung mit dem Günter Grass-Haus. Lübeck 2016, S. 41-56, S. 42. Vgl. zur Figur Tulla v. a. Grass Werke *Katz und Maus*, *Hundejahre*, *Örtlich betäubt*, *Der Butt*, *Die Rättin* und *Im Krebsgang*. Die am meisten vorkommende Figur ist Oskar Matzerath. Vgl. v. a. Grass, G.: *Die Blechtrommel*. Roman. Darmstadt 1959.

¹⁹³ Grass, G.: *Hundejahre*. Roman. Darmstadt 1963, S. 155.

¹⁹⁴ Vgl. Grass, G.: *Katz und Maus*. Novelle. Darmstadt 1961, S. 32.

[oder] als Ostflüchtling, wie es drüben hieß“¹⁹⁵ mit der *Wilhelm Gustloff* nach Schwerin floh und sich nach dem Krieg zur „Antifaschistin“¹⁹⁶ erklärte. Weiterführend wird sie als „Stalins letzte Getraute“¹⁹⁷ bezeichnet, die ihren als Journalist tätigen Sohn Paul bittet, ihre Erinnerungen über den Schiffsuntergang aufzuschreiben.¹⁹⁸ Paul, der während des Untergangs am 30. Januar 1945 geboren wurde, versucht sich vergeblich von dem Ereignis zu distanzieren: „Da steht es wie mit Keilschrift in Granit gehauen. Das verfluchte Datum, mit dem alles begann. [...] Auch ich bin, dank Mutter, auf den Tag des fortlebenden Unglücks datiert worden.“¹⁹⁹ Er fungiert als Erzähler, der von einem Alten beauftragt wurde, über die *Wilhelm Gustloff* zu schreiben. Der Alte, der sich als Grass selbst zu erkennen gibt,²⁰⁰ sitzt Paul „im Nacken“²⁰¹, kritisiert „dessen Recherchearbeit [und verlangt] deutliche Erinnerungen.“²⁰²

„Das nagt an dem Alten. Eigentlich, sagt er, wäre es Aufgabe seiner Generation gewesen, dem Elend der ostpreußischen Flüchtlinge Ausdruck zu geben [...] Niemals, sagt er, hätte man über so viel Leid, nur weil die eigene Schuld übermächtig und bekennde Reue in all den Jahren vordringlich gewesen sei, schweigen, das gemiedene Thema den Rechtsgestricken überlassen dürfen. Dieses Versäumnis sei bodenlos [...] Doch nun glaubt der alte Mann, der sich müdegeschrieben hat, in mir jemanden gefunden zu haben, der an seiner Stelle ‚stellvertretend‘, sagt er – gefordert sei [...] Stimmt, ich suche Wörter. Doch nicht er, Mutter zwingt mich. Und nur ihretwegen mischt sich der Alte ein, gleichfalls gezwungen von ihr.“²⁰³

Tullas Anspruch an Paul, ihre Erinnerungen über den „ewigwährende[n] Untergang“²⁰⁴ aufzuschreiben, offenbart ein Grass‘ches Erzählmuster. Ähnlich wie bei Heini Pilenz in *Katz und Maus* ist Pauls Schreiben ein Umgang mit Schuldgefühlen.²⁰⁵ Diese basieren auf seiner Geburt, die stattfand, während um ihn herum Kinder ertranken.²⁰⁶ Er verweist auf bereits existierende Erzählungen, welche Tulla „nech personenlich jenug erlebt“²⁰⁷ sind. Sie selbst stellt

¹⁹⁵ Grass, G.: Im Krebsgang. Eine Novelle. Göttingen 2002, S. 12.

¹⁹⁶ Ebd., S. 40.

¹⁹⁷ Ebd., S. 40.

¹⁹⁸ Vgl. Ebd., S. 31.

¹⁹⁹ Ebd., S. 11.

²⁰⁰ Vgl. Neuhaus, V.: Zur Entwicklung der Figur Tulla in den Werken von Günter Grass. In: Patrimonia 239. War eigentlich ein schönes Schiff. Katalog zur Ausstellung im Günter Grass-Haus, Lübeck. 29. Januar 2015 bis 6. Januar 2016. Hrsg. v. der Kulturstiftung der Länder in Verbindung mit dem Günter Grass-Haus. Lübeck 2016, S. 41-56, S. 52.

²⁰¹ Grass, G.: Im Krebsgang. Eine Novelle. Göttingen 2002, S. 31.

²⁰² Ebd., S. 54, f.

²⁰³ Ebd., S. 99.

²⁰⁴ Ebd., S. 33.

²⁰⁵ Vgl. Ebd., S. 106, ff.

²⁰⁶ Vgl. Ebd., S. 140.

²⁰⁷ Grass, G.: Im Krebsgang. Eine Novelle. Göttingen 2002, S. 94. Und: Brunen, F.: Tabubruch? Deutsche als Opfer des Zweiten Weltkriegs in Günter Grass Novelle im Krebsgang. In: Oxford German Studies, Vol. 35 (2). 2006, S. 115-130, S. 119. Zu den Publikationen gehört v. a. Schön, H.: Der Untergang der Wilhelm Gustloff. Tatsachenbericht eines Überlebenden. Göttingen 1984.

mit ihren eigenen Erzählungen den persönlichen Bezug her,²⁰⁸ indem sie auf ihren Enkel Konrad, im Gegensatz zu ihrem Sohn, große Hoffnungen setzt.²⁰⁹ Konrad, tritt im Laufe der Novelle als ihr „geistiger Erbe“²¹⁰ auf. In gegenseitiger Abwendung von Konrad und Paul begeistert sich Konrad für Tullas Erinnerungen und begleitet sie zum 45. Gedenktag der *Wilhelm Gustloff*.²¹¹ Durch die Lektüre von vermeintlich „historischen Studien“²¹² und dem engen Bezug zu Tulla, die „innen und außen von Erinnerungen beklebt“²¹³ ist, gelegentlich erzählt, dass die *Wilhelm Gustloff* „eigentlich ein schönes Schiff [war und] ihr[en] Binnicht-zuhauseblick“²¹⁴ aufsetzt, radikalisiert sich Konrad und betreibt die rechtsextreme Website „www.blutzeuge.de“²¹⁵. Seine Motivation ist Tulla als Opfer anerkennen zu lassen, indem er Folgendes betont:

„[Meine] liebe Großmutter, der ich im Namen der Kameradschaft Schwerin bei ihrem weißen Haar geschworen habe, die Wahrheit, nichts als die Wahrheit zu bezeugen: Es ist das Weltjudentum, daß uns Deutsche für alle Zeit und Ewigkeit an den Pranger ketten will.“²¹⁶

Über die Chatfunktion von Konrads Website nimmt ein bis dahin unbekannter Wolfgang Stremplin als David mit Konrad als Wilhelm Kontakt auf. Durch Diskussionen über das historische Attentat David Frankfurters auf den NSDAP-Landesgruppenleiter Wilhelm Gustloff entsteht eine Feind-Freundschaft.²¹⁷ Als sie sich in Schwerin verabreden und zu dem Grab von Wilhelm Gustloff gehen, spukt David „dreimal auf das vermooste Fundament“²¹⁸. Konrad empfindet dies als Entweihung und tötet ihn.²¹⁹

Im Krebsgang schafft es, den Schiffsuntergang als nebensächliches Sujet nicht zu verharmlosen, ohne einen deutschen Opferdiskurs zu bedienen.²²⁰ Das eigentliche Sujet lässt sich in der Verflechtung der Erzählstränge erkennen, das familiäre Überlieferungsprozesse der

²⁰⁸ Vgl. Ebd., S. 50.

²⁰⁹ Vgl. Ebd., S. 45.

²¹⁰ Tietje, F.: Ein Blick in die Werkstatt des Autors Günter Grass. Die Entstehung der Novelle *Im Krebsgang*. In: *Patrimonia* 239. War eigentlich ein schönes Schiff. Katalog zur Ausstellung im Günter Grass-Haus, Lübeck. 29. Januar 2015 bis 6. Januar 2016. Hrsg. v. der Kulturstiftung der Länder in Verbindung mit dem Günter Grass-Haus. Lübeck 2016, S. 10-40, S. 36.

²¹¹ Vgl. Ebd., S. 106, ff.

²¹² Ebd., S. 76.

²¹³ Ebd., S. 207.

²¹⁴ Ebd., S. 57.

²¹⁵ Vgl. Ebd., S. 101. Als Prävention vor Missbrauch rechtsextremer Gruppierungen wurde die HTML-Adresse der Website www.blutzeuge.de nach der Veröffentlichung *Im Krebsgang* von dem Steidl-Verlag betrieben.

²¹⁶ Ebd., S. 73, f.

²¹⁷ Vgl. Ebd., S. 119.

²¹⁸ Ebd., S. 174.

²¹⁹ Vgl. Ebd., S. 174.

²²⁰ Vgl. Füllmann, R.: Einführung in die Novelle. Einführungen Germanistik. Hrsg. v. Gunter Grimm und Klaus-Michael Bogdal. Darmstadt 2010, S. 134.

Vergangenheit über mehrere Generationen beschreibt. Damit greift Grass generative Phasen der Erinnerungskultur nach 1945 bis ca. in die frühen 2000er-Jahre auf und visualisiert mit den Figuren exemplarische Erinnerungsmuster zwischen Opfern und Täter:innen. Tulla, die aus ihrer Heimat fliehen musste, in der späteren DDR aufwuchs und ihre Eltern verlor, ist ein Opfer ihrer Zeit.²²¹ Zur Täterin macht sie die politische Verführung ihres Enkels.²²² Paul, der durch seine Geburt zum Zeitpunkt des Untergangs als Opfer geboren wurde, entwickelt durch sein abgrenzend anschuldigendes Verhalten gemäß der 68er-Generation Anklage gegenüber seiner Mutter und Abneigung gegenüber seinem Sohn.²²³ Konrad steht als Enkel zwischen den familiären Fronten und radikalisiert sich, bis er schließlich zum Mörder wird.²²⁴ Auch das Verhältnis zwischen David Frankfurter und Wilhelm Gustloff als Kernkonflikt steht durch den Mord Frankfurters und die NSDAP-Mitgliedschaft von Gustloff in wechselseitigem Verhältnis von Opfer und Täter.²²⁵ Das Spiel mit diesen Opfer- und Täter:innenidentitäten²²⁶ stellt nach Frank Brunsen aber keine Antwort auf Sebalds Desiderat dar, da es keine literarische, sondern nur eine rezeptionelle Aussparung gegeben hätte.²²⁷ Denn die mangelnde Thematisierung der nach Todeszahlen größten Schiffskatastrophe aller Zeiten beschäftigte Grass bereits als er in *Mein Jahrhundert* (1999) schrieb:²²⁸

„Ich sah [das] mit Zivilisten, Verwundeten, Parteibonzen überladene Schiff von Danzig-Neufahrwasser ablegen, sah die ‚Wilhelm Gustloff‘, drei Tage bevor sie sank. Ich schrieb kein Wort darüber. [...] Dafür fehlten mir Worte. So lernte ich das Verschweigen.“²²⁹

Grass setzte in der Novelle *Im Krebsgang* wichtige Impulse für seine zuvor thematisch ausgesparten Erinnerungen und ahnte Teile seiner Rezeption selbst vorweg, indem er zugab, „mein Bericht hat das Zeug zur Novelle“²³⁰.

²²¹ Vgl. Grass, G.: *Im Krebsgang*. Eine Novelle. Göttingen 2002, S. 54, f.

²²² Vgl. Ebd., S. 44, ff.

²²³ Vgl. Ebd., S. 184, ff.

²²⁴ Vgl. Ebd., S. 189.

²²⁵ Vgl. Ebd., S. 26, ff.

²²⁶ Vgl. Ebd., S. 185, ff. Und: Grass, G.: *Fünf Jahrzehnte*. Ein Werkstattbericht. Göttingen 2004, S. 417.

²²⁷ Vgl. Brunsen, F.: *Tabubruch? Deutsche als Opfer des Zweiten Weltkriegs in Günter Grass Novelle im Krebsgang*. In: *Oxford German Studies*, Vol. 35 (2). 2006, S. 115-130, S. 123.

²²⁸ Vgl. Neuhaus, V.: *Zur Entwicklung der Figur Tulla in den Werken von Günter Grass*. In: *Patrimonia* 239. War eigentlich ein schönes Schiff. Katalog zur Ausstellung im Günter Grass-Haus, Lübeck. 29. Januar 2015 bis 6. Januar 2016. Hrsg. v. der Kulturstiftung der Länder in Verbindung mit dem Günter Grass-Haus. Lübeck 2016, S. 41-56, S. 49.

²²⁹ Grass, G.: *Mein Jahrhundert*. Göttingen 1999, S. 162, f.

²³⁰ Grass, G.: *Im Krebsgang*. Eine Novelle. Göttingen 2002, S. 123.

3.2.2 Lesarten im Diskurs

In diesem Kapitel wird auf die Debatten der Rezeption eingegangen und die vermeintliche Tabuisierung deutscher Opfer thematisiert. Sobald die Novelle veröffentlicht wurde, wurde Grass vorgeworfen, dass „Schweigegebot“²³¹ gebrochen und eine Debatte um die Deutschen als Opfer ausgelöst zu haben.²³² Die *Süddeutsche Zeitung* kritisierte Grass deutlich, indem sie titelte: „Günter Grass ist ausgezogen, den Leidschatz des deutschen Opfergedächtnisses zu heben.“²³³ Auch in der wissenschaftlichen Debatte galt *Im Krebsgang* als umstritten. Im Gegensatz zu Marcel Reich-Ranicki, der die sprachliche Kraft der Novelle lobte,²³⁴ kritisierte Norbert Frei Grass’ „rhetorischen Trick, in der Gestalt des Alten sich selbst als Überwinder eines ungerechtfertigten Tabus zu feiern“²³⁵ und behauptete, der Nobelpreisträger hätte „seine Blechtrommel beiseite gestellt“²³⁶. Kritik am Narrativ kam auch von Harald Welzer, der in repräsentativen Umfragen über die politischen Einstellungen und das Verhalten der (Groß-) Eltern feststellte, dass mehr als 25 Prozent der Befragten angaben, ihre Vorfahren hätten Verfolgten geholfen oder sich aktiv im Widerstand befunden.²³⁷ Diese Studien zeigen Diskrepanzen des kulturellen und kommunikativen Gedächtnisses, welches sich nach Welzer im familiären Rahmen schon immer mehr auf die deutschen Opfer konzentrierte.²³⁸ Er fürchtete, das aus dem Verschwimmen von Opfern und Täter:innen einhergehende politische Verantwortlichkeiten gemindert und die Erinnerungskultur zur Opfergeschichte transformiert werden könnte.²³⁹ Grass’ Novelle liefere solches „Futter für das deutsche Bedürfnis, Opfer zu sein“²⁴⁰. Auch Hans-Ulrich Wehler positionierte sich skeptisch und befürchtete, dass die selbstkritischen Reflexionen der deutschen Erinnerungskultur verloren gehen und sich durch

²³¹ *Neue Zürcher Zeitung* vom 23.02.2002, letzter Zugriff: 29.07.2020.

²³² Vgl. *Spiegel Online* vom 25.03.2002, letzter Zugriff: 29.07.2020.

²³³ Vgl. *Süddeutsche Zeitung* zit. n. *Deutsche Welle* vom 14.04.2015, letzter Zugriff: 29.07.2020.

²³⁴ Vgl. Wassmann, E.: Die Novelle als Gegenwartsliteratur. Intertextualität, Intermedialität und Selbstreferentialität bei Martin Walser, Friedrich Dürrenmatt, Patrick Süskind und Günter Grass. Mannheim 2009, S. 314.

²³⁵ Frei, N.: 1945 und wir. Das Dritte Reich im Bewußtsein der Deutschen. München 2005, S. 14.

²³⁶ Ebd., S. 14.

²³⁷ Vgl. Welzer, H.: Von der Täter- zur Opfergesellschaft. Zum Umbau der deutschen Erinnerungskultur. In: *Erinnern und Verstehen. Der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen*. Hrsg. v. Hans Erler. Frankfurt am Main 2003, S. 100-106, S. 101.

²³⁸ Vgl. v. a. Welzer, H.: Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt am Main 2002.

²³⁹ Vgl. Welzer, H.: Der Holocaust im deutschen Familiengedächtnis. In: *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. Hrsg. v. Volkhard Knigge und Norbert Frei. München 2002, S. 342-358, S. 355. Und: Welzer, H.: Von der Täter- zur Opfergesellschaft. Zum Umbau der deutschen Erinnerungskultur. In: *Erinnern und Verstehen. Der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen*. Hrsg. v. Hans Erler. Frankfurt am Main 2003, S. 100-106, S. 101, ff.

²⁴⁰ Ebd., S. 104.

rechtslastige Perspektiven verzerren könnten.²⁴¹ Das etwas Derartige nicht passiert ist und sich bei Grass auch keine Anhaltspunkte für Entlastungsversuche finden, stellt Peter Schneider heraus.²⁴² Er sah *Im Krebsgang* als ein Potenzial, Empathie bei den nachfolgenden Generationen für vorausgehende zu schärfen, ohne eine Abkehr von dem Täter:innengedächtnis zu erzeugen.²⁴³ Dass die Novelle so diskursiv rezipiert wurde, liegt auch an ihrer Erzählart, in der Grass ihren Titel zum Erzählprinzip machte. Durch die (*Erzähl-*)*Art der Krebse* ist das Prinzip der Querläufigkeit auch mit dem der „Täuschung, der List verbunden“²⁴⁴. Mit den inneren Verwebungen von Erzählebenen und zeiträumlichen Verflechtungen entsteht ein Erzählkomplex, der den generativen Umgang mit den Vergangenheitskonstruktionen reflektiert. Die Novelle visualisiert damit ihre eigene Konstruktion in Erzähl- und Nichterzählstrategien.²⁴⁵ Aus diesen Gründen wird das fiktionale Werk in dieser Arbeit weder dem Opfer- oder dem Täter:innengedächtnis zugerechnet. Der Spagat wird dadurch getragen, dass die Novelle ihre eigene Medialität und Literarizität ihrer fiktionalen Erzählung miteinbezieht und Erinnerungen nicht isoliert, sondern stets im Gefüge darstellt. Dadurch wird ein kritischer Blick auf Identitäten und Erinnerungen der Nachkriegsgenerationen geworfen, welcher zu Schöns *Gustloff-Chronologie*, die den Untergang als „Nacht der Nächstenliebe“²⁴⁶ lobte, eine Antwort darstellt, indem das gleiche Ereignis als „jeder war sich selbst der Nächste“²⁴⁷ beschrieben wird. Auch bei den Opferzahlen bleibt Grass, im Gegensatz zu Schön, unkonkret.²⁴⁸ Da die Novelle selbst den Untergang eher nebenbei erzählt, stellt sie keinen Diffusionsversuch von Opfern und Täter:innen dar, sondern Kritik an generationenspezifischen Umgängen mit der nationalsozialistischen Vergangenheit und der Schoah als dem größtem Traumata des kulturellen Gedächtnisses, welches mehrseitige Opfer(-erinnerungen) mit sich führte.²⁴⁹

²⁴¹ Vgl. Wehler, H.-U.: Wer Wind sät, wird Sturm ernten. In: Ein Volk von Opfern? Die neue Debatte um den Bombenkrieg 1940-45. Hrsg. v. Lothar Kettenacker. Berlin 2003, S. 140-144, S. 144.

²⁴² Vgl. Schneider, P.: Deutsche als Opfer? Ein Tabu der Nachkriegsgeneration. In: Ein Volk von Opfern? Die neue Debatte um den Bombenkrieg 1940-45. Hrsg. v. Lothar Kettenacker. Berlin 2003, S. 158-165, S. 160.

²⁴³ Vgl. Ebd., S. 165.

²⁴⁴ Prinz, K.: Mochte doch keiner was davon hören. Günter Grass im *Krebsgang* und das Feuilleton im Kontext aktueller Erinnerungsverhandlungen. In: Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität, Historizität, Kulturspezifität. Hrsg. v. Astrid Erll, Ansgar Nünning, Hanne Birk, Birgit Neumann und Patrick Schmidt. Berlin, New York 2004, S. 179-194, S. 186, f.

²⁴⁵ Vgl. Ebd., S. 186, f.

²⁴⁶ Schön, H.: Die *Gustloff* Katastrophe. Bericht eines Überlebenden. Stuttgart 1984, S. 368.

²⁴⁷ Grass, G.: *Im Krebsgang*. Eine Novelle. Göttingen 2002, S. 136.

²⁴⁸ Vgl. Ebd., S. 152.

²⁴⁹ Vgl. Wassmann, E.: Die Novelle als Gegenwartsliteratur. Intertextualität, Intermedialität und Selbstreferentialität bei Martin Walser, Friedrich Dürrenmatt, Patrick Süskind und Günter Grass. Mannheim 2009, S. 360.

4. Literatur und kulturelles Lernen im DaF-Unterricht

4.1 Kulturbegriff und Kulturvermittlung im Fach DaF

Um *Im Krebsgang* als Hypertext für ein kulturelles Lernen fruchtbar zu machen, wird zunächst ein *Kulturbegriff* eingeführt und mit Claus Altmayers Konzept der kulturellen Deutungsmuster erläutert. Seit den 1980ern konzentrierte sich der FSU vermehrt auf Inhalte des interkulturellen Lernens.²⁵⁰ Die Lehr- und Lernziele sollten ein Fremdverstehen schulen, das Lernende zur interkulturellen Kommunikation²⁵¹ und zum fachgerechteren Umgang mit fremden Kulturen in Bezugsetzung zur eigenen befähigen sollte.²⁵² Offensichtlich ist dieses Verständnis von Landeskunde nicht mehr gebräuchlich, da es auf ein homogen nationales Verständnis von Kulturen referiert,²⁵³ Dichotomien von Eigenem und Fremden beinhaltet und in einer globalisierten Welt obsolet ist.²⁵⁴ Ausgehend von der Globalisierung, die nach Bernd Overwien und Hanns-Fred Rathenow hauptsächlich auf weltweite wirtschaftliche, politische und kulturelle Faktoren fokussiert wird²⁵⁵ und die weitreichenden Entgrenzungen einer immer mehr vernetzten, kooperierenden und grenzüberschreitenden Weltgemeinschaft darstellt,²⁵⁶ wurde eine Weiterentwicklung der Landeskunde im FSU gefordert.²⁵⁷ Adelheid Hu kritisierte die angenommenen Dichotomien von Kulturen, indem sie herausstellt, dass „Fremdverstehen unter keinen Umständen eine normative didaktische Kategorie sein [darf], die jegliche Verstehensvorgänge von SchülerInnen unter dem Etikett ‚fremd‘ ansiedelt. Ob von SchülerInnen in einer konkreten Situation jemand anders als ‚fremd‘ empfunden wird, ist auf einem allgemeinen Niveau nicht im Voraus zu bestimmen.“²⁵⁸ Bestärkt wird Hus Kritik von Altmayer,

²⁵⁰ Vgl. Caspar-Hehne, H.: Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik. Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 32. 2006, S. 101-112, S. 104.

²⁵¹ Vgl. Bredella, L.: Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Das Verhältnis von Fremden und Eigenem. Tübingen 1999, S. 85-120, S. 91.

²⁵² Vgl. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 3. 1990, S. 60-61, S. 60.

²⁵³ Vgl. Altmayer, C.: Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München 2004, S. 103.

²⁵⁴ Vgl. Leggewie, C.: Die Globalisierung und ihre Gegner. München 2003, S. 15. Und: Altmayer, C.: Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Intellektuellen Fremdsprachenunterrichts, Vol. 2 (2). 1997, S. 1-23, S. 2, ff.

²⁵⁵ Vgl. Overwien, B. und Rathenow, H.-F.: Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches lernen im globalen Kontext. Obladen 2009, S. 9.

²⁵⁶ Vgl. Seitz, K.: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernen. Frankfurt am Main 2002, S. 365, f.

²⁵⁷ Vgl. Altmayer, C.: Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen 2017, S. 3-23, S. 7.

²⁵⁸ Hu, A.: Warum Fremdverstehen? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept innerhalb eines interkulturell verstandenen Sprachunterrichts. In: Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg Didaktik des Fremdverstehens. Hrsg. v. Lothar Bredella, Herbert Christ und Michael Legutke. Tübingen 1997, S. 34-54, S. 51.

der sich ebenfalls gegen eine Annahme kultureller Opposition stellt, die davon ausgeht, dass sich die Kommunikation zwischen Repräsentant:innen unterschiedlicher Kulturen kategorial von denen innerhalb einer Kultur unterscheiden.²⁵⁹ Er plädiert für einen fremdsprachen-
didaktischen Kulturbegriff der Heterogenität, der Vernetzungsmöglichkeiten und Hybridität
herausstellt sowie in empirischen Forschungsuntersuchungen operationalisierbar ist.²⁶⁰ Die
Kritik wird in dem kulturwissenschaftlichen Ansatz des FSUs aufgenommen, dem ein
bedeutungs- symbol- und wissensorientierter Kulturbegriff zugrunde liegt.²⁶¹ Andreas
Reckwitz unterscheidet vier Begriffe von Kultur, indem er den bedeutungs-, symbol- und
wissensorientierten Kulturbegriff von normativen, totalitätsorientierten und differenzierungs-
theoretischen Termini abgrenzt und ihn als Paradigma subjektiver Sinnkonstruktionen und
symbolischer Zuordnungen definiert. Sein Kulturbegriff beinhaltet kein homogenes Verhalten
und keine Ideologien, sondern einen gemeinschaftlichen Wissensfundus, der Individuen
Handlungsorientierungen bietet.²⁶² In diesem Sinn ist der Kulturbegriff für den DaF-Unterricht
anwendbar, da er auf ein kulturelles Lernen abzielt, die Lernende befähigt, an deutsch-
sprachigen Diskursen zu partizipieren und Bedeutungen diskursiv auszuhandeln.²⁶³ Das Lern-
ziel liegt in der Dekodierung von Symbolen und ist an aktive Sprachproduktionen, die sich stets
an aktuelle Themen und an kommunikative Auseinandersetzungen anpassen, gekoppelt.²⁶⁴ Sie
dient somit dem Erlernen von Fremdsprachen, da „Sprache nicht nur als isoliertes System zu
betrachten, sondern [...] im umfassenden Zusammenhang und als Ausdruck von Kultur zu
verstehen“²⁶⁵ ist. Aufbauend auf die Definition von Clifford Geertz der Kultur als „selbst-
gesponnenes Bedeutungsgewebe“²⁶⁶ betrachtet, benennt Altmayer für den FSU *kulturelle
Deutungsmuster*. Damit bezeichnet er ein abstraktes und typisiertes Wissen, das exemplarisch

²⁵⁹ Vgl. Altmayer, C.: Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München 2004, S. 38.

²⁶⁰ Vgl. Altmayer, C.: Konzepte von Kultur im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer. Berlin, New York 2010, S. 1402-1413, S. 1410.

²⁶¹ Vgl. Reckwitz, A.: Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist 2006, S. 86.

²⁶² Vgl. Altmayer, C. und Koreik, U.: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer. Berlin, New York 2010, S. 1378-1391, S. 1382.

²⁶³ Vgl. Altmayer, C.: Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Innovation oder Modetrend. In: Germanistische Mitteilungen 65. 2007, S. 7-21, S. 10.

²⁶⁴ Vgl. Freudenthal, C.: Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht. Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie an der Freien Universität Berlin. Berlin 2017, S. 33.

²⁶⁵ Ehlich, K.: Deutsch als Fremdsprache- Profilstrukturen einer neuen Disziplin. In: Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Gert Henrici und Uwe Koreik. Baltmannsweiler 1994, S. 300-322, S. 314.

²⁶⁶ Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main 1995, S. 9.

verortete Elemente der im kulturellen Gedächtnis vorrätigen Wissensstrukturen darstelle.²⁶⁷ Diese Deutungsmuster sind für den DaF-Unterricht relevant, da sie in der Kommunikation impliziert und als bekannt vorausgesetzt werden. Für den DaF-Unterricht besteht folglich die Aufgabe „die [im] alltäglichen Sprachgebrauch in aller Regel implizit bleiben[den] den kulturellen Deutungsmuster, die wir im Deutschen verwenden, zu rekonstruieren, d. h. sie auf die Ebene des Expliziten zu heben, sie sichtbar und damit auch lernbar zu machen“²⁶⁸. Kulturelle Deutungsmuster, die nach Assmann und Assmann als Koordination und Kontinuität kultureller Zeichensysteme über Generationsfolgen fungieren,²⁶⁹ sind nach Altmayer über Texte zugänglich, da diese zusammenhängend mit kulturellem Wissen gelesen werden.²⁷⁰ Dabei werden textuelle Muster nicht verallgemeinert, sondern im Anschluss an weitere Texte erschlossen, welche diese reflektieren, in Beziehung setzen und auf weitere Texte verweisen.²⁷¹ Durch die Bereitstellung multimedialer Informationsmöglichkeiten kann diese Intertextualität zur Hypertextualität reifen.²⁷² So wird mit der Gleichsetzung von „Kultur als Text“²⁷³ ein Text zum Hypertext²⁷⁴, der Informationen netzwerkartig und multimedial miteinander verknüpft sowie sich in Abhängigkeit seiner Rezeption und je nach eingegangener Verknüpfung neu situiert.²⁷⁵ Dabei werden intra-, inter- und extratextuelle Verknüpfungen eingegangen, die jeweils andere Teilbereiche des kulturellen Wissens thematisieren.²⁷⁶ Dieses Wechselspiel „zwischen Inhalt (Kultur) und Form (Hypertext)“²⁷⁷ stellt keinen Anspruch auf Objektivität, aber birgt das Potenzial (trans-)kulturelle Verstehensprozesse eingehen zu können.

²⁶⁷ Vgl. Altmayer, C. und Koreik, U.: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer. Berlin, New York 2010, S. 1378-1391, S. 1382.

²⁶⁸ Ebd., S. 1382.

²⁶⁹ Vgl. Assmann, A. und Assmann, J.: Das Geste in Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Hrsg. v. Klaus Merten, Siegfried Schmidt und Siegfried Weischenberg. Wiesbaden 1994, S. 114-140, S. 114, f.

²⁷⁰ Vgl. Altmayer, C.: Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München 2004, S. 167.

²⁷¹ Vgl. Ebd., S. 254.

²⁷² Vgl. Hallet, W.: Fremdsprachendidaktik als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier 2002, S. 104.

²⁷³ Foucault, M. zit. n. Reckwitz, A.: Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist 2006, S. 283.

²⁷⁴ Vgl. Altmayer, C.: Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München 2004, S. 263.

²⁷⁵ Vgl. Ebd., S. 255, f.

²⁷⁶ Vgl. Ebd., S. 256, ff.

²⁷⁷ Ebd., S. 263.

4.2 Lehr- und Lernziele der Literaturdidaktik im hybriden DaF-Unterricht

Im Anschluss an Altmayers Konzept wird hier die Literaturdidaktik im FSU eingeführt und das Lehr- und Lernziel Diskurskompetenz definiert. Das Ziel ist es, die Novelle von Grass als Ausgangstext für das kulturelle Lernen im DaF-Unterricht fruchtbar zu machen. Literatur wurde seit den 1980er-Jahren für den FSU immer beliebter, da ihr motivationsförderndes und identifikatorisches Potenzial für kulturelle Lernprozesse erkannt wurde.²⁷⁸ Zuvor wurde im FSU ein kommunikativer Ansatz verfolgt, der Alltagssprache fokussierte und Literatur als nicht zeitgemäß kritisierte. Nach Heribert Rück wurde in den 1970er-Jahren ausgehend von der ideologiekritischen 68er-Generation Literatur als Zufluchtsort Konservativer angesehen,²⁷⁹ was sich auf den FSU auswirkte, der daraufhin kommunikative Sprachproduktionen als oberstes Lehr- und Lernziel mittels audiolingualer Methoden fokussierte. Mit zunehmender Kritik an den auf Dialogtexte ausgerichteten Lehrtexten zum Zwecke der Sprachimitation,²⁸⁰ wurde vermehrt auf literarische Texte zurückgegriffen, da sie individuelle Verknüpfungs- und Identitätsangebote ermöglichen und Zugänge zu einem kulturellen Lernen aufwerten.²⁸¹ Ihr authentisches Potenzial steht im Vordergrund, das zum diskursiven Austausch führen,²⁸² Sichtweisen multiperspektivisch erkennbar machen²⁸³ und ästhetische Wahrnehmungsfähigkeiten schärfen kann.²⁸⁴ Dieses Potenzial ist mit dem kulturellen Lernen im DaF-Unterricht vereinbar, da mittels der Texte Schemata in Form von Wortpassagen, Markierungen von Intertextualität als „präsupponierte kulturelle Deutungsmuster [erkennbar werden und] Verbindungen zu anderen Texten des kulturellen Gedächtnisses [herstellen], in denen das Muster zirkuliert und kommuniziert wird“²⁸⁵. Durch die Analyse literarischer Texte können folglich kulturelle Deutungsmuster herausgearbeitet und textuelle Verknüpfungen in und zu

²⁷⁸ Vgl. Küster, L.: Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik. Frankfurt am Main 2003, S. 93.

²⁷⁹ Vgl. Rück, H.: Fremdsprachenunterricht als Literaturunterricht. In: Schule und Forschung. Literatur im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprache im Literaturunterricht. Hrsg. v. Dietmar Fricke und Albert-Reiner Glaap. Frankfurt am Main 1990, S. 7-20, S. 7.

²⁸⁰ Vgl. Brusch, W.: Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Manfred Heid. New York 1984, S. 47-67, S. 52.

²⁸¹ Vgl. Rösler, D.: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Weimar 2010, S. 143.

²⁸² Vgl. Ehlers, S.: Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Literarische Texte im Deutschunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Hrsg. v. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm. Berlin 2001, S. 1334-1346, S. 1334.

²⁸³ Vgl. Greenblatt, S.: Kultur. In: New Historicism. Hrsg. v. Moritz Baßler. Frankfurt am Main 2001, S. 48-59, S. 51.

²⁸⁴ Vgl. Küster, L.: Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik. Frankfurt am Main 2003, S. 18.

²⁸⁵ Altmayer, C.: Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München 2004, S. 263, f.

anderen literarischen Texten analysiert werden, die nur zwischen sinnvoll und nicht sinnvoll unterschieden werden.²⁸⁶ Damit kann weder kulturelle Realität gelernt noch ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Literatur wird aber zum Instrument, ausschnittshafte kulturelle Deutungsmuster lernbar zu machen und zur Partizipation in Diskursen zu befähigen.²⁸⁷ Diese symbolische Kompetenz definierte Claire Kramsch in dem Konzept des dritten Ortes wie folgt:

„Dadurch sollten die Studierenden lernen, die poetischen, gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen von Texten wahrzunehmen und zu deuten. Letztendlich sollen sie in der Auseinandersetzung mit fremden literarischen Texten die Fähigkeit entwickeln, sich andere mögliche Darstellungen ihrer geschichtlichen beziehungsweise kulturellen Umwelt vorzustellen.“²⁸⁸

Literatur stellt nach Kramsch einen gemeinsamen dritten Ort dar, welcher zwischen den Kulturen Raum für symbolische Interaktionen bietet.²⁸⁹ Sie verweist auf die Untrennbarkeit von Sprache und Kultur sowie auf das Bedeutungspotenzial literarischer Texte, welche symbolische Kraft beinhalten und durch vielfältige textuelle Beziehungen Verknüpfungen zu anderen Texten eingehen.²⁹⁰ Diese Beziehungen können Diskurskompetenzen schulen, transkulturelle Fähigkeiten reflektieren und Lerner:innen dazu befördern, sich ihres kulturell sozialisierten Selbstverständnisses bewusster zu werden.²⁹¹ Für den kulturwissenschaftlichen Symbolbegriff stellt Inge Schwerdtfeger die Merkmale Unfassbarkeit, Ungenauigkeit und Bedeutungsvariabilität heraus,²⁹² die diskursiv ausgehandelt werden würden. Dafür greift sie auf Michel Foucaults Definition von Diskurs zurück:

„Diskurs wird man eine Menge von Aussagen nennen, insoweit sie zur selben diskursiven Formation gehören [...] Er wird durch eine begrenzte Zahl von Aussagen konstituiert, für die man eine Menge von Existenzbedingungen definieren kann.“²⁹³

Simone Winko baut auf Foucaults Ansatz auf, indem sie Diskurse als Komplexe ansieht, die sich unter situativen Umständen, speziellen Produktionsregeln und der Rezeption innerhalb

²⁸⁶ Vgl. Ebd., S. 263, ff.

²⁸⁷ Vgl. Badstübner-Kizik, C.: Erinnerungsorte in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – Mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig. Hrsg. v. Nicole Mackus und Jupp Möhring. Göttingen 2014, S. 43-64, S. 53, f.

²⁸⁸ Kramsch, C.: Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. Fremdsprache Deutsch 44. 2011, S. 35-40, S. 36.

²⁸⁹ Vgl. Ebd., S. 38, f.

²⁹⁰ Vgl. Kramsch, C.: From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal, 90 (2). 2006, S. 249-252, S. 252.

²⁹¹ Vgl. Kramsch, C.: Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. Fremdsprache Deutsch 44. 2011, S. 35-40, S. 39.

²⁹² Vgl. Schwerdtfeger, I.: Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde. In: Info DaF 18. 1991, S. 237-251, S. 240.

²⁹³ Foucault, M.: Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main 1986, S. 179.

eines zeiträumlichen Paradigmas konstruierten.²⁹⁴ Sie folgt Foucault in der Annahme, Sprache sei symbolisch kodiert, fördere die diskursive Teilhabe und konstruiere je nach Wahrnehmung die Weltsicht.²⁹⁵ Literatur verweise auf interdiskursive Merkmale, indem sie Wahrnehmungsschemata hinterfrage und als *Gegendiskurs* fungiere.²⁹⁶

„Entsprechend werden auch literarische Texte als Knotenpunkte verschiedener Diskurse betrachtet. Sie sind kontingent, ohne feste Grenzen und verweisen nicht auf eine außertextuelle Wirklichkeit, sondern auf andere Texte: Die Diskursanalyse verabschiedet [...] die Erkenntnisfunktion der Literatur [...] Wenn sie Referenzbezüge statuiert, dann nicht auf Sachverhalte in oder jenseits einer Kultur, sondern immer nur von Diskursen auf Diskurse.“²⁹⁷

Literarische Texte sind für das Erreichen des Lehr- und Lernziels Diskurskompetenz sinnvoll, da sie kulturelle Symbole in der geschriebenen Sprache versinnbildlichen. Dies wird für den DaF-Unterricht produktiv gemacht, indem Hallets Didaktik gefolgt und das „interplay“²⁹⁸ von Hypertexten im FSU konkretisiert wird. Aufbauend auf Bachtins Theorie der Dialogizität, in der Texte auf etwas außerhalb ihrer selbst verweisen, betont auch Hallet, dass ein Text im Unterricht nur in Verbindung zu anderen Texten verstanden werden kann.²⁹⁹ In dem Kontext wird auch ein Bezug von Hypertextualität zur Hypermedialität hergestellt, was der Annahme entspricht, einen *erweiterten Textbegriff* zu verwenden. Dieser schließt neben literarischen Texten auch grafische Medien und im Internet kursierende Texte ein, aus denen sich durch immer weiterführende Links Informationsgeflechte ergeben.³⁰⁰ Einzelne Texte bzw. Medien gelten folglich als Einheit eines Gefüges, die „mindestens einem Diskurs angehör[en] und auf zahllose andere verweis[en]“³⁰¹. In einem diskursdidaktischen DaF-Unterricht ist die Textarbeit daher als „textuelle Matrix“³⁰² bzw. *interplay* anzusehen, die die Lernenden auffordert, sich interdiskursiv mit medialen Diskursen auseinander zu setzen, Informationen zu selektieren und internalisierte Texte aktiv in den Unterricht einzubringen.³⁰³ Durch diese Hypertextdidaktik entstehen aus Texten Textbeziehungen, die durch diskursive Aushandlungsprozesse kulturelle

²⁹⁴ Vgl. Winko, S.: Diskursanalyse, Diskursgeschichte. In: Grundzüge der Literaturwissenschaft. Hrsg. v. Heinz Arnold und Heinrich Detering. München 1996, S. 463-478, S. 464.

²⁹⁵ Vgl. Ebd., S. 467.

²⁹⁶ Vgl. Ebd., S. 469.

²⁹⁷ Ebd., S. 472.

²⁹⁸ Delanoy, W. zit. n. Hallet, W.: Fremdsprachendidaktik als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier 2002, S. 28.

²⁹⁹ Vgl. Ebd., S. 14.

³⁰⁰ Vgl. Bachmann-Medick, D.: Einleitung. In: Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft. Hrsg. v. Doris Bachmann-Medick. Frankfurt am Main 1996, S. 7-64, S. 10.

³⁰¹ Hallet, W.: Fremdsprachendidaktik als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier 2002, S. 19.

³⁰² Ebd., S. 22.

³⁰³ Vgl. Ebd., S. 21, ff.

Bedeutungen und Identitäten erzeugen.³⁰⁴ Es wird daher nicht auf Inhaltsinterpretationen abgezielt, sondern untersucht, wie Diskurse dargestellt, nachgewiesen und verknüpft werden.³⁰⁵ Die hypertextuelle Didaktik ist im DaF-Unterricht besonders geeignet, da dieser wegen seiner heterogenen, multiethnischen und äußerst diversen Gruppe Lernender ein „Begegnungs- und Diskursraum mit hybride[m] Charakter [ist] in welchem [...] transkulturelle Prozesse ablaufen“³⁰⁶. Diese Diversität bietet ein Potenzial für das kulturelle Lernen, da die Lernenden Verstehensprozesse eingehen und sich durch Reflexion über eigenkulturelle Diskurse weitere bedeutungstragende Zugänge erschließen.³⁰⁷ Der FSU wird somit zum Raum, in dem Lernende im diskursiven Austausch Lernprozesse eingehen, die dazu führen können, dass symbolische Semantiken lerner:innenabhängig decodiert und im Anschluss an die jeweilige Erfahrungswelt erschlossen werden.³⁰⁸

Aufgrund der kulturellen Hybridität wird das Konzept von Hallet für den polyphonen und transkulturellen DaF-Unterricht als geeignet angesehen, da es drei Diskurssphären differenziert, die in den *hybriden Diskursraum* einwirken.³⁰⁹ Erstere ist die eigenkulturelle, in der Diskurse der unmittelbaren Umgebung lokalisiert sind. Die zweite Sphäre ist die zielkulturelle, in der zielsprachliche Diskurse kursieren. Hier werden sprachliche und kulturelle Symboliken diskutiert und deren Bedeutungen für den zu erlernenden Sprachkontext ausgehandelt. Drittens wirkt die transkulturelle Sphäre auf den hybriden Diskursraum ein, in der diskursive Inhalte von globaler Bedeutung sind.³¹⁰ Im Gegensatz zu Kramschs Konzept des dritten Ortes, können sich die Lernenden mit dieser Didaktik aktiv eigene Räume erschaffen und sich in verschiedene Diskurssphären begeben.³¹¹ Aus dieser Bereitschaft, sich stetig auf die Komplexität und Widersprüchlichkeit in verschiedenen den Kontexten einzulassen, wird die Produktivität des Konzeptes für den DaF-Unterricht deutlich. Die offenen, hybriden Diskursräume mit fluiden

³⁰⁴ Vgl. Ebd., S. 29.

³⁰⁵ Vgl. Winko, S.: Diskursanalyse, Diskursgeschichte. In: Grundzüge der Literaturwissenschaft. Hrsg. v. Heinz Arnold und Heinrich Detering. München 1996, S. 463-478, S. 472, f.

³⁰⁶ Hallet, W.: Fremdsprachendidaktik als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier 2002, S. 32.

³⁰⁷ Vgl. Bachmann-Medick, D.: Einleitung. In: Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft. Hrsg. v. Doris Bachmann-Medick. Frankfurt am Main 1996, S. 7-64, S. 16.

³⁰⁸ Vgl. Schwerdtfeger, I.: Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde. In: Info DaF 18. 1991, S. 237-251, S. 243. Und: Badstübner-Kizik, C.: Medialisierte Erinnerungen als didaktische Chance. In: Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschulpolitischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien 2015, S. 37-64, S. 60.

³⁰⁹ Vgl. Hallet, W.: Fremdsprachendidaktik als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier 2002, S. 41.

³¹⁰ Vgl. Ebd., S. 47.

³¹¹ Vgl. Ebd., S. 48.

Grenzen fördern Verständigungs- und Lernprozesse, die das individuelle Verantwortungsbewusstsein für globale Entwicklungen schulen.³¹² Die Didaktik ist für den FSU geeignet, da Kulturen und Identitäten nicht kollektiv und schon gar nicht national beschrieben werden und traditionelle Modelle von Interkulturalität wie u. a. Johann Gottfried Herdes Kugelmodell³¹³ in Form von nicht anschlussfähigen, sich gegenseitig abweisenden Kugeln oder Noras Verständnis von Nationalkultur negiert werden.³¹⁴ Mit dem transkulturellen Ansatz stehen die globalen Entgrenzungen³¹⁵ und wechselseitigen Durchdringungen im Vordergrund.³¹⁶ Wolfgang Welsch spricht hierbei von einem Geflecht der Kulturen und weist auf globale Patchwork-Identitäten hin, die bisher ungeahnte individuelle Identitäten entstehen ließen.³¹⁷ Die Didaktik des vorgestellten Konzepts sieht Lernende als kulturelle Subjekte an, die sich aus dem Zusammenspiel der verschiedenen Sphären individuell konstruieren.³¹⁸ Es ist daher für das kulturellen Lernen im DaF-Unterricht vereinbar, da sie Lernende zu einer aufgeklärten Mitgestaltung einer transkulturellen Gemeinschaft befähigt³¹⁹ und für (trans-)kulturelle Lernprozesse ein erweitertes Potenzial bietet.³²⁰

³¹² Vgl. Hille, A.: Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien 2015, S. 103-118, S. 110.

³¹³ Vgl. Herder, J. G.: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Frankfurt am Main 1967, S. 44, f.

³¹⁴ Vgl. Hall, S.: Kulturelle Identität und Globalisierung. In: Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Hrsg. v. Karl Hörning und Rainer Winter. Frankfurt am Main 1999, S. 393-441, S. 422.

³¹⁵ Vgl. Leggewie, C.: Die Globalisierung und ihre Gegner. München 2003, S. 15.

³¹⁶ Vgl. Kimmich, D. und Schahadat, S.: Einleitung In: Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. Hrsg. v. Dorothee Kimmich und Schamma Schahadat. Bielefeld 2012, S. 7-24, S. 8.

³¹⁷ Vgl. Welsch, W.: Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. Hrsg. v. Dorothee Kimmich und Schamma Schahadat. Bielefeld 2012, S. 25-40, S. 28, ff.

³¹⁸ Vgl. Volkmann, L.: The global village. Von der interkulturellen zur multikulturellen Kompetenz. In: Fremde Kulturen verstehen – Fremde Kultur lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz. Hrsg. v. Heinz Antor. Heidelberg 2007, S. 126-157, S. 147.

³¹⁹ Vgl. Hille, A.: Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien 2015, S. 103-118, S. 110.

³²⁰ Vgl. Pfaff-Czarnecka, J.: Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung. Göttingen 2012, S. 33.

4.3 Methoden der Literaturdidaktik

Für den diskursdidaktischen Ansatz wird ein *anwendungsorientierter Literaturbegriff* zugrunde gelegt, der Literatur als Werkzeug für Diskussionen und kreative Veränderungsmöglichkeiten definiert.³²¹ Eine Voraussetzung dafür ist das Leseverstehen, dass Swantje Ehlers in fünf aufbauende Stufen differenziert, welche jeweils die Lernziele einzelner Verstehensprozesse bilden.³²² Das grundlegende inhaltliche Verstehen einzelner Textausdrücke bildet die erste Stufe. In der zweiten folgt das Erkennen der beschriebenen Umgebungen und generellen Merkmale. Anschließend geht es um das Erfassen der Hauptaussagen und um die Erschließung der enthaltenden Intonation. Die letzten zwei Stufen zielen auf die Abstrahierung der Textaussage und auf diskursive Transferleistungen.³²³ Bei diesem schematischen Aufbau ist zu berücksichtigen, dass die Lernenden nicht den gesamten Text in seiner universalen Form verstehen müssen. Gerade beim literarischen Fremdsprachenunterricht ist es wichtiger, Freude am Lesen in der Zielsprache zu entwickeln und den Globalinhalt zu erfassen. Daher wird bei der Textanalyse eine zu ausführliche und formale Bearbeitung abgelehnt.³²⁴ Stärker im Fokus steht das Interesse an der Rezeption und die Bereitschaft zum diskursiven Austausch.³²⁵ So muss nach Ehlers Konzept die fünfte Stufe des Verständnisses erreicht werden, um den FSU zu einem hybriden Diskursraum zu öffnen in dem die Lerner:innen als individuelle kulturelle Subjekte ihre Perspektiven auf den literarischen Text richten,³²⁶ hypertextuelle Verknüpfungen entschlüsseln und diese repräsentativ modellieren können.³²⁷ Da Lesen ein unterbewusster Prozess ist, bei dem sich das Gelesene automatisiert an bereits ausgebildete Strukturen des prozeduralen und deklarativen Wissens anknüpft, fungiere das Leseverstehen in der Erst- und der Zielsprache vergleichbar. Es ist jedoch in der Zielsprache weniger stark ausgeprägt und muss häufiger auf Methoden der Erschließung zurückgreifen und sogenannte blinde Flecken kompensieren.³²⁸ Die geringere Aufnahmekapazität der fremdsprachlichen Stimuli muss daher

³²¹ Vgl. Dobstadt, M. und Riedner, R.: Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 44. 2011, S. 5-14, S. 6.

³²² Vgl. Ehlers, S.: Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Fernstudieneinheit 2. München 2004, S. 8.

³²³ Vgl. Ebd., S. 8.

³²⁴ Vgl. Bredella, L.: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden. In: Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Manfred Heid. New York 1984, S. 352-393, S. 369.

³²⁵ Vgl. Hummelsburger, S.: Didaktik des Deutschen als Zielsprache und interkulturelle Erziehung. Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung. Stuttgart 2001, S. 6.

³²⁶ Vgl. Hallet, W.: Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive. Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch Tasks. In: Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank Königs und Hans-Jürgen Krumm. Tübingen 2006, S. 72-83, S. 77, f.

³²⁷ Vgl. Ebd., S. 78.

³²⁸ Vgl. Küster, L.: Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik. Frankfurt am Main 2003, S. 106.

in der Text- und Textstellenauswahl sowie der Didaktik berücksichtigt werden. Für eine Heranführung an einen literarischen Text gilt grundlegend die Prämisse, dass ausgehend von dem Einfacheren zum Komplexeren geführt werden muss. Dieser Ansatz ist bei der Auswahl der Lesetechniken von Bedeutungen, in der u. a. kursorisches, ästhetisches, entdeckendes, selektives, intensives und analytisches Lesen unterschieden werden.³²⁹ Letzteres, dass sich auf die Entschlüsselung (hyper-)textueller Merkmale richtet, eignet sich für das kulturelle Lernen, da nicht der gesamte Text verstanden werden muss, sich aber intensiv auf Schlüsselstellen fokussiert wird.

„Analytisches Lesen setzt eine textkritische Lesehaltung voraus. Es versucht, den Text über seine Inhaltsmerkmale hinaus hinsichtlich seiner formalen Gestaltungselemente zu erfassen. Im Mittelpunkt des Interesses steht der Text in seiner spezifischen inhaltlich-formalen Struktur.“³³⁰

Das analytische Lesen richtet sich sowohl auf den Inhalt als auch auf die Form. Es fokussiert sich auf ein analytisches, kategoriales Herausarbeiten textueller Merkmale und ist aus diesen Gründen für den diskursdidaktischen Ansatz im DaF-Unterricht geeignet. Neben dem Text können dann weitere multimediale Darstellungen erschlossen, verfolgt und in den Lernprozess integriert werden.

4.4 Begründung der Literatúrauswahl

In diesem Teil wird die Eignung der Novelle *Im Krebsgang* für den DaF-Unterricht begründet und das Potenzial für das Erreichen des Lehr- und Lernziel Diskurskompetenz herausgestellt. Mit der relativen Kürze und dem meist skandalösen Inhalt verbindet die Novelle tiefgründige und gesellschaftskritische Erzählungen mit authentischen Darstellungen.³³¹ Da Novellen in der Regel durch die Nähe zum Drama eine anspruchsvolle Gattung darstellen, sind sie besonders in fortgeschrittenen Niveaustufen im DaF-Unterricht anwendbar. Weitere formale Gründe wie der eher kürzere Textumfang stellen bereits die grundsätzliche Eignung für einen Einsatz im Unterricht heraus. Weiterführend ist die Novelle *Im Krebsgang* inhaltlich relevant, da sie auf literarischer Ebene Generationengedächtnisse dargestellt und sozialgesellschaftliche Diskurse auf einer fiktionalen Ebene thematisiert. Durch die Literarizität hebt die Novelle kulturelle

³²⁹ Vgl. Ebd., S. 110.

³³⁰ Ebd., S. 110.

³³¹ Vgl. Füllmann, R.: Einführung in die Novelle. Einführungen Germanistik. Hrsg. v. Gunter Grimm und Klaus-Michael Bogdal. Darmstadt 2010, S. 8.

Deutungsmuster auf die Ebene einer symbolischen Konstruktion.³³² Die Verwebungen von Medialität und Literarizität in der Novelle *Im Krebsgang* abstrahieren die Inhalte und haben für den DaF-Unterricht eine thematisch entlastende Funktion. Da eine Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit auch bei den Lerner:innen persönliche Betroffenheit und traumatische Erinnerungen erzeugen kann, ist eine Entlastung eminent.³³³ Diese von Fornoff formulierte Anmerkung wird in der vorliegenden Arbeit aber nicht als ein Argument für eine generelle thematische Aussparung der NS-Zeit im DaF-Unterricht gesehen, sondern als ein Aufruf der Sensibilisierung. Ähnlich argumentiert Uwe Koreik, dass „der Nationalsozialismus und seine verheerenden Folgen immer wieder auch Thema in bestimmten Kontexten sein [müssen], weil [dies] nach wie vor die Gegenwart prägt“³³⁴. Die Verwebungen der Erzählstränge in der Novelle *Im Krebsgang* beinhalten das interdiskursive Potenzial, erinnerungskulturelle Diskurse der Ersten, Zweiten, Dritten bis zur vierten Generation in einem Spektrum zwischen Literarizität und Faktizität erschließen zu können. Durch die methodische sowie die didaktische Fruchtbarmachung der Novelle können kulturelle Deutungsmuster identifiziert, decodiert und gelernt werden. Für die diskursive Vielfalt werden ergänzende Texte in den DaF-Unterricht aufgenommen, die weitere Potenziale für authentische Diskurs- und Sprechanlässe beinhalten. Da die Erarbeitung der Novelle neben sprachlichen auch fachliche sowie soziale Kompetenzen schult, die nicht auf den deutschsprachigen Raum beschränkt sein müssen, kann die diskursdidaktische Analyse der Novelle *Im Krebsgang* im DaF-Unterricht auch zu der Förderung einer Diskurskompetenz im deutschen, europäischen und transkulturellem Diskursraum beitragen.³³⁵

³³² Vgl. Hille, A.: Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien 2015, S. 103-118, S. 106.

³³³ Vgl. Fornoff, R.: Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler 2016, S. 287, f.

³³⁴ Koreik, U.: Landeskundliche Gegenstände. Geschichte. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer. Berlin, New York 2010, S. 1478-1483, S. 1479.

³³⁵ Vgl. Bauerkämper, A.: Das umstrittene Gedächtnis. Die Erinnerung an Nationalsozialismus, Faschismus und Krieg in Europa seit 1945. Paderborn 2012, S. 26. Und: Hallet, W.: Fremdsprachendidaktik als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier 2002, S. 244.

5. Methodisch-didaktisches Potenzial der Novelle *Im Krebsgang* für den DaF-Unterricht

5.1 Lehr- und Lernziele der Unterrichtseinheiten

Die theoretische Hinführung bildet die Ausgangslage für die vier im folgenden vorzustellenden Unterrichtseinheiten, welche auf das globale Lehr- und Lernziel Diskurskompetenz abzielen. In diesem Teil werden die Unterrichtseinheiten konkretisiert und die Feinlernziele definiert. Da die Lerner:innen bereits ausgangsbedingt über ein unterschiedlich ausgeprägtes Vorwissen verfügen, wird für die Einheiten mit der hypertextuellen Didaktik ein möglichst weiter Zugang zu den Textinhalten geschaffen. Der diskursdidaktische Ansatz ermöglicht aufgrund eigen-, ziel- und transkultureller Diskussphären einen subjektorientierten Einstieg, der nicht auf explizierte Kenntnis, sondern auf individuelle Erschließungsmethoden von Diskursen und Gegendiskursen abzielt. Spezifisches fachliches Vorwissen wird so zu einer abdingbaren Voraussetzung, da der DaF-Unterricht überwiegend von einer aktiven, diskursiven Partizipation profitiert, die durch verschieden ausgeprägtes Vorwissen und Interessensfelder bereichert werden. Fachkenntnisse in Bezug auf Landeskunde müssen daher nicht bestehen, die sprachlichen Vorkenntnisse sollten jedoch mit den Niveaustufen B2.2. bis C.1.1. nach dem GER vergleichbar sein:

„[B2] Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich [...] einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen breiten Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern. [C1] kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. [...] Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.“³³⁶

Das fortgeschrittene Sprachniveau wird dadurch argumentiert, da die Lektüre von *Im Krebsgang* aus Gründen der sprachlichen Komplexität generell als anspruchsvoll einzustufen und für die Unterrichtseinheiten eine fortgeschrittene Lesekompetenz sinnvoll ist. Ausgehend von *Im Krebsgang* als Ausgangstext, sollen die Lernenden in wechselnden Gruppenkonstellationen den literarischen Text lesen und global verstehen, Inhalte herausarbeiten, erörtern, in Bezug stellen und diskutieren können. Durch den diskursiven Austausch üben die Lerner:innen weiterführend zu recherchieren sowie sich umfassendes und tiefgründiges fachliches und sprachliches Wissen anzueignen. Diese auf Partizipation angelegten Unterrichtseinheiten fördert so die Lernenden kognitiv und affektiv, was sich durch eine Erhöhung der Lern- und Motivationsbereitschaft

³³⁶ Goethe-Institut, letzter Zugriff: 01.09.2020.

auszeichnen kann.³³⁷ Somit werden die Lerner:innen bestärkt, sich mit erinnerungskulturellen Diskursen in dem Zeitraum nach 1945 bis ca. in die frühen 2000er-Jahren auseinanderzusetzen. Dafür unterscheidet Assmann in untenstehender Grafik folgende vier Phasen der Erinnerung:³³⁸

1945	1965	1985	2005
Kriegsende	Auschwitz-Prozess	Weizäckerrede und Historikerstreit	Zentrales Holocaust-Mahnmal
Vergangenheitsbewältigung		Vergangenheitsbewahrung	
		national	transnational

Diese vier temporären Phasen gliedern sich in Zeitabständen von je 20 Jahren. Des Weiteren werden in den Intervallen unterschiedliche Formen der Vergangenheitserinnerungen anhand von Kernereignissen strukturiert. Assmann gliedert und skizziert in der Grafik die Progression des kulturellen Gedächtnisses mitsamt der Transformation beginnend bei der Definition der Deutschen als Opfer, über den Auschwitz-Prozess als Kernereignis der 1960er-Jahre, bis zur Wende von der Vergangenheitsbewältigung zu einer -bewahrung. Der in den 1985er-Jahren verortete Wendepunkt wird vor allem durch die Rede von Weizäckers und den Historikerstreit markiert und bewirkte nach Assmann eine neue Form nationaler Vergangenheitsbewahrung, die sich in der vierten Phase durch Planung des im Jahr 2005 eröffneten Zentralen Holocaust-Mahnmals in Berlin zur transnationalen Form der Vergangenheitsbewahrung entwickelte. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an dieser ausdifferenzierten Gliederung der Zeitintervalle und überträgt diese erinnerungskulturelle Transformation über die nationalsozialistische Erinnerung auf die Novelle von Grass. Dafür werden die Erinnerungen der *Im Krebsgang* dargestellten Generationen in die folgenden vier Zeiträume der Nachkriegserinnerungen übertragen:

nach 1945	in den 1960er-Jahren	in den 1980er-Jahren	in den 2000er-Jahren
Tulla Pokriefke	Paul Pokriefke	Konrad Pokriefke	Der Alte
- 1. Generation - Betroffene des Krieges/ Schiffsuntergangs - Selbstdefinition als Opfer - Streben nach Anerkennung	- 2. Generation - Ablehnung gegen- über Tulla und Konrad; Probleme der Identität	- 3. Generation - Aufwuchs in unklaren Familienverhältnissen; Hoffnungsträger von Tulla	- Ende des Schweigens - Bemühungen für die Anerkennung der (ostpreußischen) Opfer

³³⁷ Vgl. Hu, A.: Ist Kultur eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? Überlegungen aufgrund einer personenorientierten qualitativ-empirischen Studie. In: Didaktik des Fremdverstehens. Hrsg. v. Lothar Bredella und Herbert Christ. Tübingen 1995, S. 20-35, S. 32.

³³⁸ Vgl. Assmann, A.: Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München 2013, S. 57.

Aus diesen Übereinstimmungen wird geschlossen, dass ein diskursdidaktischer Ansatz zu der Novelle *Im Krebsgang* im FSU zu dem Erreichen des Lehr- und Lernziels Diskurskompetenz in Bezug auf erinnerungskulturelle Diskurse in dem Zeitraum nach 1945 bis ca. in die frühen 2000er-Jahre führen kann. Die vier in der Novelle vorkommenden Generationen³³⁹ werden in den vier Unterrichtseinheiten als aufeinander aufbauende Gliederungsmarkierungen genutzt, um die Erarbeitung erinnerungskultureller Diskurse der Nachkriegszeit progressiv strukturieren zu können. In den Unterrichtseinheiten wird jeweils mit der Erschließung der literarischen Figuren Tulla Pokriefke, Paul Pokriefke, Konrad Pokriefke und dem Alten begonnen, in dem durch ausgewählte Textstellen die Figuren zuerst als Repräsentant:innen ihrer Zeit erschlossen sowie anschließend als Ausgangspunkte genommen werden, über die erinnerungskulturelle Diskurse ihrer jeweiligen Generation entwickeln werden. Mittels dieser Methodik werden die Lerner:innen mit vielfältigen, thematisch nahestehenden Hypertexten sowie unterschiedlichen Textsorten in Berührung gebracht und können so durch die in der Literatur vorkommenden Diskurse einen kulturellen Lernprozess eingehen. Das diametrale Aufeinandertreffen der Diskurse zu Gegendiskursen wird von den Lernenden auch aktiv herbeigeführt, indem in sich variierenden Expert:innengruppen³⁴⁰ unterschiedliche Texte erarbeitet und anschließend mit Vertreter:innen anderer Expert:innengruppen ausgetauscht, gegenübergestellt, ausgehandelt und interpretiert werden. Die tiefgründige Erarbeitung ermöglicht den Lerner:innen, literarische Texte lesen sowie global verstehen zu können, Analysen anzustellen sowie durch vielfältige und multimediale Hypertexte diskursive Beziehungen zu erschließen. Das interplay schult die Lernenden dann neben fachlichem und sprachlichem Wissen auch soziale Kompetenzen, die überlappend in die hybriden eigen-, ziel- und transkulturellen Diskussionsphären einwirken.³⁴¹ Aus diesem Konzept wird daher geschlossen, dass das angestrebte Lehr- und Lernziel der Diskurskompetenz mittels einer progressiven Schulung der analytischen, argumentativen, medialen und plurikulturellen Kompetenzen erreicht werden kann.

³³⁹ Die Anzahl der in der Novelle vorkommenden Generationen lässt sich nicht trennscharf festlegen, da die Figur des Alten als Erzähler und Auftraggeber die übergeordnete Rolle des Erzählens innehat. In den Unterrichtseinheiten wird daher das vierte Zeitintervall primär auf die diskursive Erarbeitung des Autors fokussiert.

³⁴⁰ Mit dem Begriff Expert:innengruppe(n) wird eine zufällig entstandene Gruppe Lerner:innen verstanden, die sich in den Erarbeitungsphasen der Unterrichtseinheiten vertieft mit einem spezifischen Text auseinandersetzen und in den anschließenden Diskussionsphasen die Expert:innen für die zentralen Erkenntnisse dieses Textes sind.

³⁴¹ Vgl. Hallet, W.: Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier 2002, S. 23.

5.2 Methodisch-didaktische Überlegungen

In diesem Abschnitt werden die Rahmenbedingungen der Unterrichtseinheiten skizziert, um die methodische Grundlage für die anschließenden vier Einheiten zu schaffen. Die Unterrichtsreihe richtet sich an eine Gruppe DaF-Lernender mit verschiedenen Erstsprachen und orientiert sich an einer auf 12 Lerner:innen ausgerichteten Gruppenstärke. Da die Unterrichtsreihe einer hypertextuellen Didaktik folgt, die Lernende als selbstständige aktive Subjekte ansieht, wird sich besonders auf kreative und reflexive Formen der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit literarischen Hypertexten konzentriert. Mit der textuellen Gegenüberstellung werden Diskursräume geschaffen, die eine Pluralität verschiedener Vergangenheitskonstruktionen aufzeigen. Literatur bietet dafür die Zugänge, da sie das Potenzial für Übereinstimmungen, Irritationen bis hin zu Konflikten für eigen-, ziel- und transkulturellen Lernprozesse bietet.³⁴² Da Gedächtnisse stets multiperspektivisch und mehrdimensional sind, ist die Methodik der diskursiven Gegenüberstellung für ein kulturelles Lernen im FSU sinnvoll.³⁴³ Denn wie Silke Pasewalck herausstellt, sind Informationsspektren mit verschiedenen Perspektiven und Schwerpunktlegungen besonders für einen diskursorientierten DaF-Unterricht der sich auf Nachkriegserinnerungen konzentriert notwendig, da sich kein „inhaltlicher Konsens über die Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg“³⁴⁴ finden wird. Daher ist die Methodik dieser Unterrichtsreihe darauf ausgelegt, einerseits ein Informationsspektrum darzustellen, dass eine vielfältige thematische Auseinandersetzungen erlaubt und sich andererseits aus Gründen des Umfangs auf ausgewählte Textstellen der Novelle sowie weiterer Texte zu konzentrieren.³⁴⁵ Die vertiefte Auseinandersetzung mit den literarischen Texten kann weiterführend, je nach Fähigkeit und Motivation der Lerner:innen, individuell ergänzt werden.³⁴⁶

³⁴² Vgl. Pasewalck, S.: Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht als Arena. In: Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille. Frankfurt am Main 2015, S. 167-183, S. 171.

³⁴³ Vgl. Ebd., S. 170.

³⁴⁴ Ebd., S. 170.

³⁴⁵ Vgl. Badstübner-Kizik, C.: Erinnerungsorte in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig. Hrsg. v. Nicole Mackus und Jupp Möhring. Göttingen 2014, S. 43-64, S. 56.

³⁴⁶ Vgl. Hille, A.: Arbeit mit Objekten. In: Erinnerungen im Dialog. Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille. Posnán 2016, S. 110-112, S. 110.

5.2.1 Tulla Pokriefke und das Gedächtnis nach 1945

Diese Unterrichtseinheit ist die erste der viergliedrigen Unterrichtsreihe und thematisiert die erste erinnerungskulturelle Phase der frühen Nachkriegszeit nach 1945 bis ca. zum Ende der 1950er-Jahre. Im Folgenden wird zuerst in tabellarischer Form die 90-minütige Einheit zu der Figur Tulla Pokriefke vorgestellt, die anschließend mit dazugehörigen methodisch-didaktischen Anmerkungen weiter ausgeführt wird.

Nr.	Dauer	Phase	Lernziel	Aktivitäten & Übungen
I	8-10 Min. ³⁴⁷	Einführungsphase	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivierung des Vorwissens und Stärkung der Motivation bzw. Neugierde der Lerner:innen - Lernenden sollen einen globalen Eindruck von dem literarischen Text und von dessen Autor Grass erhalten - Sensibilisierung für die Kontroversität der Inhalte - Vorentlastung der Lerner:innen durch Herausstellung der Fiktionalität der Novelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Einführung der LK zu der viergliedrigen Unterrichtsreihe zum Thema: Deutsche Erinnerungskultur im DaF-Unterricht anhand der Novelle <i>Im Krebsgang</i> (2002) von Günter Grass - Einführung von der LK mit einer Power-Point-Präsentation - Kurzvorstellung des Autors anhand seiner Kurzbiografie; Erläuterung des historischen Hintergrunds und Bezugnahme auf die Rezeptionsdebatten der Publikation - Einführungsphase wird im Plenum abgehalten <p>→ <u>Einführung</u>³⁴⁸</p>
II	10-12 Min.	Erarbeitungsphase I	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbau einer Erwartungshaltung bei den Lerner:innen; Stärkung der Neugierde - Wahrnehmung der Lernenden für den kontroversen Inhalt der Novelle - Vorentlastung des Inhalts durch Thematisierung des krebssenden Erzählstils 	<ul style="list-style-type: none"> - Austeilung des Arbeitsblatts 1, auf dem die Lithografie des Buchcovers abgebildet ist - Austausch der Lernenden über die Art der Darstellung; schriftliche und mündliche Formulierung der Assoziationen und Erwartungen an die Novelle - Darbietungsphase wird in Kleingruppen oder Partnerarbeit abgehalten <p>→ <u>Arbeitsblatt 1</u></p>

³⁴⁷ Bei den Zeitangaben handelt es sich um Schätzungen, die abhängig von der Mitarbeit der Lerngruppe angepasst werden sollten. Für die auf insgesamt 90-Minuten konzipierte Unterrichtseinheit sind im Idealfall die minimalen Zeitangaben zu addieren.

³⁴⁸ Bitte beachten: Per ‚klick‘ auf die unterstrichenen Textmarken, werden Sie automatisch zu den jeweiligen Unterrichtsmaterialien im Anhang weitergeleitet.

III	8-10 Min.	Rezeptionsphase I	<ul style="list-style-type: none"> - SuS sollen das Vorwort lesen und global verstehen können - Wahrnehmung der Kerninhalte - Vorentlastung der Lerner:innen durch das Vorwort und Entwicklung eines globales Verständnisses für die historischen Zusammenhänge - Sensibilisierung für die Kontroversität der Novelle 	<ul style="list-style-type: none"> - SuS erhalten von der LK einen Textauszug von Jan-Philipp Thomas, dem Leiter des Günter Grass-Hauses in Lübeck - Erarbeitung des historischen Hintergrunds - Rezeptionsphase wird in Einzelarbeit abgehalten <p>→ <u>Vorwort (J.-P. Thomas)</u></p>
IV	5-6 Min.	Diskussionsphase I	<ul style="list-style-type: none"> - Sicherstellung des globalen Leseverständnis des Vorworts und eines allgemeinen Wissensstandes - thematische und sprachliche Vorentlastung der Lerner:innen 	<ul style="list-style-type: none"> - Austausch und Zusammentragen über den gelesenen Text (W-Fragen) - Moderation und Diskussion; LK moderiert die Diskussion der Lernenden und hält die Beiträge an der Tafel fest - Diskussionsphase wird im Plenum abgehalten
V	15-20 Min.	Rezeptionsphase II	<ul style="list-style-type: none"> - Lerner:innen sollen ein globales Verständnis des literarischen Textes entwickeln - Identifikation von Textstellen und Erarbeitung individueller Zugänge zu den literarischen Inhalten - Erschließung des dialektal eingefärbten Vokabulars aus dem Kontext und zusätzlichen Hilfestellungen 	<ul style="list-style-type: none"> - LK verteilt einen Textauszug aus der Novelle <i>Im Krebsgang</i> - Lerner:innen lesen den Text und arbeiten prägnante Textstellen heraus - Rezeptionsphase wird in Einzelarbeit abgehalten <p>→ <u>Textauszug (G. Grass)</u></p>
VI	12-15 Min.	Erarbeitungsphase II	<ul style="list-style-type: none"> - Lernenden sollen ein vertieftes Verständnis von Tullas Erzählungen entwickeln - Auseinandersetzung mit dem von Tulla formulierten Schweigegebot über den Schiffsuntergang/deutsche Opfer - Wahrnehmung der unterschiedlichen Beschreibungen ähnlicher Sachverhalte nach den Schilderungen des Erzählers und denen von Tulla - Sensibilisierung für unterschiedliche Beschreibungen im Kontext Realität und Fiktionalität (Literarizität) 	<ul style="list-style-type: none"> - diskursiver Austausch über die gelesenen Inhalte - Erörterung Tullas Beschreibungen der <i>Wilhelm Gustloff</i> mit Hilfe des Arbeitsblatts 2 - SuS sollen die Charakteristik des Schiffes von Tulla und die Beschreibungen des Erzählers gegenüberstellen; Erörterung der einzelnen Perspektiven - Erarbeitungsphase wird in Kleingruppen oder in Partnerarbeit abgehalten <p>→ <u>Arbeitsblatt 2</u></p>

VII	15-20 Min.	Rezeptionsphase III	<ul style="list-style-type: none"> - Lerner:innen sollen den von ihnen ausgewählten literarischen Text (Lyrik von Erich Kästner; Antwortbrief von Thomas Mann) lesen und global verstehen können - Entwicklung eines Textverständnisses durch den diskursiven Austausch in ihrer jeweiligen Expert:innengruppe - Sicherstellung des Textverständnisses durch den Austausch in den Expert:innengruppen - Schulung der analytischen Fähigkeiten, indem die Lerner:innen die zentralen Aussagen der literarischen Texte miteinander in Beziehung stellen 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernenden bilden Expert:innengruppen von je 3 SuS, sodass insgesamt 4 Gruppen entstehen; jede Gruppe erhält entweder einen Textauszug von Thomas Manns Brief an Walter von Molo <i>Warum ich nicht nach Deutschland zurückkehre</i> oder oder Erich Kästners <i>Das Eisenbahngleichnis</i> - Herausarbeiten, Sammeln und Zusammentragen der zentralen Inhalte und Diskussion über die globalen Aussagen - Rezeptionsphase wird in Kleingruppenarbeit abgehalten <p>→ <u>Textauszug (T. Mann)</u> → <u>Textauszug (E. Kästner)</u></p>
VIII	8-12 Min.	Diskussionsphase II	<ul style="list-style-type: none"> - Vertiefung der analytischen Kompetenzen - Bezugsetzung der Texte; Förderung der Diskussions- und Argumentationskompetenz - Erwerbung eines umfassenden Wissens über literarische Werke der frühen Nachkriegszeit und Sensibilisierung für deren erinnerungskulturelle Diskurse - Förderung der Meinungsbildung und die Vertretung dieser in einer Diskussion 	<ul style="list-style-type: none"> - Austausch über die gelesenen Texte; Zusammentragen der zentralen Inhalte und Diskussion über Kernaussagen - Vergleich der Inhalte, Aussagen und Thesen; Bezug und Verortung mit der Figur Tulla aus der Novelle - Diskussionsphase wird im Plenum abgehalten <p>→ <u>Arbeitsblatt 3</u></p>

Das globale Lehr- und Lernziel der Unterrichtseinheit ist Förderung der Diskurskompetenz der Lerner:innen über erinnerungskulturelle Diskurse der Ersten Generation. Dafür wird anhand der Novelle die Figur Tulla Pokriefke als Repräsentantin der frühen Nachkriegszeit fiktional charakterisiert und mit ihrem Gedächtnis im Zeitraum nach 1945 bis ca. in die späten 1950-Jahre als Opfer und Täterin analysiert. Die Gedächtnisse lassen sich durch Erarbeitungen der Texte von Thomas Mann und Erich Kästner vertiefen, indem das von Mann formulierte Argument der Kollektivschuld aus *Warum ich nicht nach Deutschland zurückkehre* (1945) kontrastiv Kästners Ablehnung und Verbundenheit zu dem Konzept der *Inneren Emigration* in dem *Eisenbahngleichnis* (1931) gegenübergestellt wird. Das eröffnete erinnerungskulturelle

Spektrum ermöglicht diskursive Auseinandersetzungen, in denen Tulla sowohl dem Opfer-³⁴⁹ als auch dem Täter:innengedächtnis³⁵⁰ zugerechnet werden kann. Dadurch lassen sich über die literarischen Texten Diskurse und Gegendiskurse erinnerungskulturelle Semantiken der frühen Nachkriegszeit sowie der Ersten Generation erörtern.

Nach den Erkenntnissen der Kognitionsforschung, in dem sich Wissen für einen Lernerfolg an bereits ausgebildete kognitive Strukturen anheftet, beginnt die Unterrichtseinheit mit einer thematischen Vorentlastung. Dafür führt die Lehrkraft mit einer Präsentation über den Autor sowie mit einem Auszug aus dem *Vorwort* (2016) des Ausstellungskatalogs des Günter Grass-Hauses ein, welches von dessen Leiter Jan-Phillip Thomas verfasst wurde. Die aktive Mitarbeit der Lerner:innen wird durch Aufbau einer Erwartungshaltung gefördert, in dem die Lernenden motiviert werden ihre Meinungen über die Lithografie des Novellencovers zu äußern. Da dieser FSU auf einem anwendungsorientierten Literaturbegriff basiert, haben die Lernenden die Möglichkeit, kreativ mit den Texten umzugehen, Inhalte individuell zu erarbeiten und sich nach eigenem Ermessen mit den Texten auseinanderzusetzen. Damit wird Halleys hybrider Diskursraumdidaktik gefolgt, indem wechselnde Sozialformen stetig zwischen eigen-, ziel- und transkulturellen Sphären unterscheiden. In wechselnden Arbeitskonstellationen sowie Plena agieren die Lerner:innen in verschiedenen Gruppen und haben die Möglichkeit ihre Individualität, persönlichen Meinungen und Erfahrungen aktiv einzubringen. Das regelmäßige Zusammentragen im Plenum fungiert als globale bzw. transkulturelle Diskussphäre und sichert weiterhin den allgemeinen Wissenserwerb der Lerngruppe.

Die Didaktik dieser Unterrichtseinheit orientiert sich an der Lehr- und Lernzielbeschreibung nach dem *Kompetenzbegriff*, der sich in die Kompetenzbereiche Sprachproduktion und Sprachrezeption differenziert.³⁵¹ In der Einheit werden beide Kompetenzbereiche aktiviert sowie der Schwerpunkt auf eine aktive Produktion der Sprache gelegt, mit denen die kommunikativen Kompetenzen und die Argumentationsfähigkeiten geschult werden.³⁵² Dadurch erweitern die Lernenden neben ihren fachlichen Wissen ihre mündlichen Sprachproduktionskompetenzen, die sie zur aktiven Partizipation befähigen.

³⁴⁹ Vgl. Grass, G.: Im Krebsgang. Eine Novelle. Göttingen 2002, S. 57.

³⁵⁰ Vgl. Ebd., S. 95.

³⁵¹ Vgl. North, B., Trim, J. L. M., Europarat und Langenscheidt bei Klett: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart 2000, S. 30.

³⁵² Vgl. Ebd., S. 76, ff.

5.2.2 Paul Pokriefke und das Gedächtnis der 1960er-Jahre

Die zweite Unterrichtseinheit thematisiert schwerpunktmäßig die Zweite Generation und das Zeitintervall von ca. 1960 bis in die späten 1970er-Jahre. Die Unterrichtseinheit setzt sich die Diskurskompetenz über zentrale Diskurse der Zweiten Generation als globales Lehr- und Lernziel, die über die Figur Paul Pokriefke entwickelt werden.

Nr.	Dauer	Phase	Lernziel	Aktivitäten & Übungen
I	5-8 Min.	Einführungsphase	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivierung des Vorwissens der SuS und Aufbau einer Erwartungshaltung auf die Inhalte der Zweiten Generation - Weckung der Neugierde bei den Lernenden und Stärkung der Motivation 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernende sollen an Kerninhalte der vorherigen Unterrichtseinheit anknüpfen - mündliches Zusammentragen zentraler Kernpunkte - LK steuert die Diskussion und hält die Beiträge an der Tafel fest - Einführungsphase wird im Plenum abgehalten
II	15-20 Min.	Rezeptionsphase I	<ul style="list-style-type: none"> - Lesen und globales Verstehen eines literarischen Textes - Sensibilisierung für zentrale Perspektiven Pauls als Stellvertreter der Zweiten Generation - Wahrnehmung, Entwicklung und Analyse des Verständnisses von Pauls Konflikten mit Tulla bzw. der Ersten Generation 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernenden sollen den Textauszug aus <i>Im Krebsgang</i> lesen und markante Textstellen identifizieren - Erschließung der wesentlichen Inhalte durch den Text und anhand des Kontextes - Rezeptionsphase wird in Einzelarbeit abgehalten <p>→ <u>Textauszug (G. Grass)</u></p>
III	15-20 Min.	Erarbeitungsphase I	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung der Analysekompetenz durch Beschreibungen wesentlicher charakteristischer Merkmale der Zweiten Generation und Paul - Sensibilisierung für textuelle Konnotationen und Perspektiven auf gleiche Ereignisse in Bezug auf die Äußerungen von Paul und Tulla zu dem Schiffsuntergang - Erweiterung des fachlichen Wissens sowie der literarischen Analyse- und Sprachproduktionskompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernende sollen die Arbeitsblätter 1 und 2 bearbeiten und sich mit den Beschreibungen von Paul auseinandersetzen - Herausarbeitung von Pauls Konflikt mit dem Datum seiner Geburt und seiner Verbindung mit dem Schiffsuntergang der <i>Wilhelm Gustloff</i> - Herausarbeitung des gegenseitigen Verhältnisses von Tulla zu Paul und das Verhältnis von Paul zu Konrad - Erarbeitungsphase wird in Partnerarbeit angehalten <p>→ <u>Arbeitsblätter 1 und 2</u></p>

IV	10-15 Min.	Diskussionsphase I	<ul style="list-style-type: none"> - Sicherstellung eines allgemeinen Verständnisses - Vertiefung der herausgearbeiteten Differenzierungen; Förderung der Sprachproduktions-, Ausdrucks- und Argumentationskompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Austausch und Diskussion über die in der vorigen Phase erarbeiteten Erkenntnisse - Zusammentragen der globalen Kerninhalte des literarischen Textes sowie der Analyseschwerpunkte - LK leitet und moderiert die Diskussion und hält Kernpunkte an der Tafel fest - Diskussionsphase wird im Plenum abgehalten
V	15-20 Min.	Rezeptionsphase II	<ul style="list-style-type: none"> - Lesen und globales Verstehen eines literarischen Textes (Romanessay bzw. Roman) - Erschließung der Inhalte und Herausarbeitung wesentlicher Punkte durch eine literarische Analyse - Vertiefung der Lesekompetenz in verschiedenen Textgattungen und Erwerb eines vertieften Wissens über autobiografisch geschriebene literarische Texte der Zweiten Generation 	<ul style="list-style-type: none"> - Bildung von Expert:innengruppen von je 3 SuS, sodass sich insgesamt 4 Gruppen zusammenfinden - Austeilung der Textauszüge von Bernward Vesper <i>Die Reise</i> oder von Uwe Timm <i>Am Beispiel meines Bruders</i> - Lesen des jeweiligen Textes und anschließendes Herausarbeiten von Kernpunkten - Rezeptionsphase wird in Kleingruppen abgehalten → <u>Textauszug (B. Vesper)</u> → <u>Textauszug (U. Timm)</u>
VI	15-20 Min.	Erarbeitungsphase II	<ul style="list-style-type: none"> - Erörterung der Inhalte der literarischen Texte und Identifikation möglicher hypertextueller Beziehungen - Erweiterung der analytischen, diskursiven und argumentativen Sprachproduktionskompetenzen und Vertiefung des Wissens über literarische Texte der Zweiten Generation - Wahrnehmung und Sensibilisierung für prägnante Diskurse wie Vaterlosigkeit, Konflikte mit dem Umgang mit der Vergangenheit sowie persönliche Identitätskonflikte 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernende sollen sich in neuen Gruppen von je 4 SuS zusammenfinden, sodass jeweils zwei Vertreter:innen von jedem Text vertreten sind - Austausch über die Beschreibungen der familiären Situationen und Strukturen - Diskussion über den Umgang des autobiografischen Erzählers mit den familiären Erinnerungen - Entschlüsselung wichtiger Diskurse der literarischen Texte in Bezug zur Novelle <i>Im Krebsgang</i> - Diskussionsphase wird in Kleingruppen abgehalten → <u>Arbeitsblatt 3</u>

VII	10-15 Min.	Diskussionsphase II	<ul style="list-style-type: none"> - Sicherstellung des allgemeinen Lernerfolgs durch das Zusammentragen der Gruppenergebnisse - Sicherung eines allgemeinen Wissenstandes der Lerngruppe - Erwerb und Ausbau von Transfer- und Abstrahierungskompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammentragen und gemeinsame Diskussion der Ergebnisse der Gruppendiskussionen - Erörterung exemplarischer Diskurse der Zweiten Generation - LK leitet und moderiert die Diskussion und hält Kernpunkte an der Tafel fest - Diskussionsphase wird im Plenum abgehalten
-----	------------	---------------------	--	--

Zu Beginn der Unterrichtseinheit wird durch die Herausarbeitung der literarischen Figur Paul Pokriefke grundlegende Diskurse des Zeitraums von ca. 1960 bis zum Ende der 1970er-Jahre identifiziert, die in der zweiten Rezeptionsphase weiterführend mit den Texten *Die Reise* (1983) von Bernward Vesper und *Am Beispiel meines Bruders* (2003) von Uwe Timm diskutiert werden. Der autobiografische Text von Vesper beschreibt Kerndiskurse der 68er-Generation, wie die Ablehnung gegenüber der Elterngeneration sowie sein Aufwachsen in einem national-sozialistisch nahen Umfeld. Timms autobiografischer Roman beschreibt reflexiv innerfamiliäre Aufarbeitungsprozesse und die nachträgliche Erörterung der Motivation seines Bruders, der sich freiwillig zur Waffen-SS meldete. Durch die Texte öffnet sich ein Diskursraum, in dem die Figur Paul zugleich als Opfer und Täter verortet werden kann. Da seine Geburt während des Schiffsuntergangs ihn zuerst als Opfer definiert, transformiert er sich durch innerfamiliäre Konflikte und der Ablehnung gegenüber seiner Mutter Tulla als Form seiner Vergangenheitsbewältigung und durch Vernachlässigung seines Sohnes Konrad zum Täter.³⁵³ Die Erörterung dieser Texte kann somit zu der Vertiefung des fachlichen Wissens und zur Sensibilisierung für erinnerungskulturelle Diskurse der Zweiten Generation führen.

Die Unterrichtseinheit beginnt mit einer Einführungsphase, die das Vorwissen aktiviert und an die vorangegangene Einheit anschließt. Mit der Herstellung der Verbindung erhöht sich das Interesse der Lernenden, da sie auf ihre Vorkenntnisse aus der vorherigen Einheit zurückgreifen und befähigt sie, sich bereits in frühen Phasen zu den Texten zu äußern, Thesen aufzustellen sowie in den folgenden Rezeptions-, Erarbeitungs- und Diskussionsphasen ihre Meinungen anzupassen, zu belegen oder zu evaluieren.³⁵⁴

³⁵³ Vgl. Grass, G.: Im Krebsgang. Eine Novelle. Göttingen 2002, S. 116.

³⁵⁴ Vgl. Bredella, L.: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden. In: Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Manfred Heid. New York 1984, S. 352-393, S. 355.

Die Erarbeitung der autobiografischen Texte fördert alle vier Kompetenzbereiche des Hörens, Schreibens, Sprechens und Lesens. Besonders letzterer wird durch weitgehend selbstständiges und analytisches Lesen geschult. Mit jeweils auf die Bedürfnisse des Lesenden ausgerichteten individuellen Zeitkapazitäten wird bei ungeübteren Leser:innen die Möglichkeit zur wiederholten Lektüre gegeben und unterstützungsorientiertes Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt, das im Anhang dieser Arbeit zu finden ist. Durch die regelmäßigen Diskussionsphasen wird die Interaktion zwischen den Lerner:innen gefördert, die für diskursive Auseinandersetzungen und Klärungen potenzieller Verständnisschwierigkeiten genutzt werden können.³⁵⁵ Die subjektorientierte Didaktik fördert mündliche und schriftliche Sprachproduktionskompetenzen.³⁵⁶ Der Ausbau beider Kompetenzbereiche ist für die Förderung der Diskurskompetenz fundamental, da die Teilhabe an Diskursen zu überwiegenden Anteilen auf den aktiven Sprachkompetenzen der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion basiert. Dafür werden mit den offenen Verhandlungsräumen des hybriden DaF-Unterrichts transkulturelle Diskursräume geschaffen, die diskursive Interaktionen in der Partner- bzw. Kleingruppenarbeit fördern. Damit reagiert die Unterrichtseinheit auf den Kritikpunkt an zu künstlichen erscheinenden bzw. zu abstrakten Kommunikationssituationen im FSU und nähert sich alltagsrelevanten sowie lerner:innen-zentrierten Sprechansätzen an.³⁵⁷ Weitere Feinlehr- und Feinlernziele sind die Förderung der Sprachproduktions-, der Analyse- und Argumentationskompetenzen sowie Schulung sozialer Fähigkeiten in der Partner-, (Klein-)Gruppen- und Plenumsarbeit. Da die Interaktionen größtenteils aus interpersonaler Kommunikation in Plena und evaluativ informeller Diskussionen in den Partner- und Kleingruppenarbeiten bestehen, üben die Lernenden stets mit wechselnden Kommunikationspartner:innen zu interagieren und bei potenziell auftretenden Unklarheiten bzw. Missverständnissen um wiederholte Artikulation und Ausführungen zu bitten sowie selbstständig weiterführend zu recherchieren.³⁵⁸

³⁵⁵ Vgl. North, B., Trim, J. L. M., Europarat und Langenscheidt bei Klett: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart 2000, S. 65.

³⁵⁶ Vgl. Ebd., S. 28.

³⁵⁷ Vgl. Ebd., S. 86.

³⁵⁸ Vgl. Ebd., S. 90.

5.2.3 Konrad Pokriefke und das Gedächtnis der 1980er-Jahre

Die dritte Unterrichtseinheit fokussiert sich auf die Figur Konrad Pokriefke und thematisiert den Zeitraum von ca. 1980 bis in die späten 1990er-Jahre.

Nr.	Dauer	Phase	Lernziel	Aktivitäten & Übungen
I	8-10 Min.	Einführungsphase	<ul style="list-style-type: none"> - Anknüpfung und Aktivierung des Vorwissens - Förderung der Motivation und Neugierde bei den Lernenden - Erörterung bereits bekannten Wissens über den historischen Hintergrund im Zeitraum von ca. 1980 bis zum Ende der 1990er-Jahre 	<ul style="list-style-type: none"> - mündliches Zusammentragen der Kernpunkte der vorigen Unterrichtseinheiten - Rekapitulation und Zusammenfassen von bereits bestehendem Wissen über Konrad - LK steuert die Diskussion und hält wichtige Beiträge schriftlich an der Tafel fest - Einführungsphase wird im Plenum abgehalten
II	15-20 Min.	Rezeptionsphase I	<ul style="list-style-type: none"> - Lesen und globales Verstehen eines literarischen Textes - Analyse und Herausarbeitung der Kernnarrative und textuellen Inhalte 	<ul style="list-style-type: none"> - Lesen und Herausarbeiten wesentlicher Kernpunkte aus dem Textauszug aus <i>Im Krebsgang</i> - Rezeptionsphase wird in Einzelarbeit abgehalten <p>→ <u>Textauszug (G. Grass)</u></p>
III	15-20 Min.	Erarbeitungsphase I	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung der Analysekompetenz durch das Herausarbeiten der Beschreibungen von Konrad - Erörterung der rückwirkenden Orientierung Konrads an der Ersten Generation sowie die Ablehnung gegenüber der Zweiten Generation - Sensibilisierung für die innerfamiliären Erinnerungsprozesse und für die wechselseitigen Erwartungshaltungen an die Dritte Generation in Abhängigkeit der Perspektive der Ersten und der Zweiten Generation 	<ul style="list-style-type: none"> - Erörterung der Darstellung Konrads und seiner Beziehung zum Schiff <i>Wilhelm Gustloff</i> - Analyse des Verhältnisses von Konrad zu Tulla (Betitelung als Hoffnungsträger) mittels der Arbeitsblätter 1 und 2 - Analyse der Abgrenzung von Konrad zu seinem Vater Paul und seiner Zuwendung zu seiner Großmutter Tulla - Verortung Konrads als Dritte Generation der Nachkriegszeit - Erarbeitungsphase wird in Kleingruppen bzw. Partnerarbeit abgehalten <p>→ <u>Arbeitsblätter 1 und 2</u></p>

IV	12-15 Min.	Diskussionsphase I	<ul style="list-style-type: none"> - Sicherung eines allgemeinen Wissensstandes; Festigung und Strukturierung der bisherigen Erkenntnisse - Förderung der Analysekompetenzen in literarischen Texten sowie Wahrnehmung unterschiedlich perspektivierter Argumente - thematische Vorentlastung auf die zweite Rezeptionsphase 	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammentragen und Austausch über die zuvor erarbeiteten Thesen - Verortung Konrads im innerfamiliären Erinnerungsprozess - Diskussion und Skizzierung von Konrads Motivation in Bezug auf seinen Einsatz um die Anerkennung der Opfer des Schiffsuntergangs - LK moderiert die Diskussion und hält Kernpunkte schriftlich an der Tafel fest - Diskussionsphase wird im Plenum abgehalten
V	15-20 Min.	Rezeptionsphase II	<ul style="list-style-type: none"> - Lesen und globales Verstehen der wissenschaftsnahen Texte - Förderung und Sensibilisierung für die Wahrnehmung des globalen Inhalts - Förderung des argumentativen Austausches durch die Herausarbeitung der Kerninhalte - Schulung des Leseverstehens; Förderung der Sprachrezeptions- und Sprachproduktionskompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernende sollen 4 Expert:innengruppen von je 3 SuS bilden, von denen 2 Gruppen einen Textauszug von Christopher Browning <i>Ganz normale Männer</i> und 2 Gruppen einen Textauszug von Daniel Goldhagen <i>Hitlers willige Vollstrecker</i> erhalten - Lesen und anschließende Herausarbeitung der globalen Aussagen; Markierungen prägnanter Kernaussagen und Zusammenfassen des Inhalts - Rezeptionsphase wird in Kleingruppenarbeit abgehalten <p>→ <u>Textauszug (C. Browning)</u> → <u>Textauszug (D. Goldhagen)</u></p>
VI	15-20 Min.	Erarbeitungsphase II	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung von Sprachproduktionskompetenzen - Erörterung der Textinhalte; Diskussionen über inhaltliche und thematische Verknüpfungen; Bezugsetzung der Texte und Thesen - Lernenden üben sich durch die Texte angeleitet auszutauschen - Förderung der Analysekompetenz, indem wesentliche Informationen herausgearbeitet werden 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernende sollen sich in neuen Kleingruppen zusammenfinden, sodass immer 2 Expert:innen von jedem Text in einer Kleingruppe sind - Kurzvorstellung über die Inhalte mit anschließender gemeinsamer Diskussion über die Thesen bzw. Thematiken - Diskussionsphase wird in Kleingruppen abgehalten <p>→ <u>Arbeitsblatt 3</u></p>

VII	10-15 Min.	Diskussionsphase II	<ul style="list-style-type: none"> - Sicherung des erarbeiteten Wissens; Festigung eines allgemeinen Wissensstandes - Förderung diskursiver Kompetenzen - vertiefte Fähigkeiten des diskursiven Austausches und der Identifikation von Argumenten - Erwerb eines Einblicks in Texte der Dritten Generation - Befähigung zur aktiven Teilhabe an Diskursen zu erinnerungskulturellen Diskursen der 1980er und 1990er-Jahre durch einen allgemeinen Wissenstransfer 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorstellung der Ergebnisse der Diskussionen und Weiterführung der Gedanken - Verortung von Konrad und seinen Sekundärerfahrungen in der Dritten Generation - Diskussion über Konrads Umgang mit der national-sozialistischen Vergangenheit in Bezug zu vorherigen Generationen - LK steuert die Diskussion und hält Kernpunkte schriftlich an der Tafel fest - Diskussionsphase wird im Plenum abgehalten
-----	------------	---------------------	--	---

Das globale Lehr- und Lernziel Diskurskompetenz wird in der dritten Unterrichtseinheit auf den Zeitraum von ca. 1980 bis in die späten 1990er-Jahre fokussiert. Die Lernenden bauen chronologisch auf die zwei bereits absolvierten Unterrichtseinheiten auf und vertiefen in dieser Unterrichtseinheit die erinnerungskulturellen Diskurse in dem dritten Zeitintervall. Dafür wird mit einer Charakterisierung von Konrad Pokriefke begonnen und die Beziehung zu den zuvor thematisierten literarischen Figuren analysiert. Dabei wird der Prozess seiner Vergangenheitsbewahrung fokussiert, da Konrad zwischen den familiären Fronten aufwächst, indem Tulla in ihn „Hoffnung“³⁵⁹ setzt und er von Paul als ungewolltes Kind gesehen wird.³⁶⁰ Ausgehend von den innerfamiliären Konflikten, zwischen Tullas überwiegendem Opfergedächtnis und Pauls überwiegenden Tätergedächtnis, radikalisiert sich Konrad aufgrund mangelnder Aufarbeitung. Für die diskursive Analyse werden weiterführend die zwei Texte *Ganz normale Männer* von Browning und *Hitlers willige Vollstrecker* (1996) von Daniel Goldhagen betrachtet. Browning beschreibt die Männer des Polizeibataillons 101 die, in seiner Argumentation, nicht besonders antisemitisch eingestellt waren, sondern schlichtweg aufgrund ihre administrativen Zuständigkeit die Morde in Józefów ausgeführt haben. Goldhagen veröffentlichte seine Publikation als Reaktion auf Brownings Text und vertrat die These, dass die deutsche Gesellschaft bereits seit mehreren Jahrhunderten antisemitisch geprägt war und von jeher darauf drängte diese Prägung auszuleben. Die Gegenüberstellung beider Texte öffnet ein Diskursspektrum, in dem Konrad diskursiv verortet werden kann. Davon ausgehend kann auf einer fiktionalen Ebene der Einfluss

³⁵⁹ Grass, G.: Im Krebsgang. Eine Novelle. Göttingen 2002, S. 96.

³⁶⁰ Vgl. Ebd., S. 184.

mangelnder innerfamiliäre Aufarbeitungen und die Auswirkungen von Sekundärerfahrungen auf die Dritte Generation thematisiert und erörtert werden.³⁶¹

Da die Lehr- und Lernziele mittels einer interaktiven Didaktik verfolgt werden, steht eine Förderung der Kooperationskompetenz im Vordergrund. Die Kompetenz ist besonders für die gemeinsame Entwicklung von Ideen und Decodierungen kultureller Symboliken entscheidend, da mit den wechselnden Partner- oder Kleingruppenarbeiten kulturell vielfältige Aushandlungsprozesse eingegangen werden. Die Erarbeitungs- und Diskussionsphasen der Unterrichtseinheit fördern diese Kompetenzbildung, da das bereitgestellte Material gemeinsam bearbeitet werden kann sowie interaktive Aushandlungsprozesse Decodierungsansätze kreativ erweitern.³⁶² Mit dieser Herangehensweise erarbeiten sich die Lernenden die Grundlagen für ihre Diskussionen, lernen vertieft und sensibel mit Meinungen umzugehen und auf Nachfragen Begründungen zu formulieren.³⁶³ Da die gesamte Unterrichtsreihe auf eine heterogene Gruppe DaF-Lerner:innen ausgerichtet ist, ist auch eine Moderationskompetenz relevant. Die Diskurssphären in dem plurikulturellen DaF-Unterricht fördern Empathie für unterschiedliche Perspektiven und schulen die Lernenden als unparteiische Mediator:innen zu agieren, die soziokulturelle und linguistische Differenzen balancieren können.³⁶⁴ Dafür wird der FSU als ein vertrauensvoller, neutraler und offener Verhandlungsraum erschaffen, in den die Lerner:innen als individuelle Subjekte persönlichen Meinungen einbringen können.³⁶⁵ Für die Förderung der plurikulturellen Kompetenzen wird zum einen mit verschiedenen Sozialformen gearbeitet, wodurch sich die Lernenden in wechselnde situative Gruppierungen einfinden, zum anderen üben sie während der Kleingruppenarbeiten als Mediator:in zu fungieren, Missverständnisse offen zu klären und mit unterschiedlichen Wahrnehmungen umzugehen. Dieses Vorgehen folgt somit Altmayers Erkenntnissen, indem die Beiträge der Lerner:innen nicht zwischen „wahr noch falsch, sondern lediglich sinnvoll oder nicht sinnvoll“³⁶⁶ unterschieden werden.

³⁶¹ Vgl. Assmann, A. und Frevert, U.: Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. Stuttgart 1999, S. 38. Und: Koselleck, R.: Formen und Traditionen des negativen Gedächtnisses. In: Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. Hrsg. v. Volkhard Knigge und Norbert Frei. München 2002, S. 21-32, S. 26.

³⁶² Vgl. North, B., Trim, J. L. M., Europarat und Langenscheidt bei Klett: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart 2000, S. 130, f.

³⁶³ Vgl. Ebd., S. 131.

³⁶⁴ Vgl. Ebd., S. 135.

³⁶⁵ Vgl. Hu, A.: Warum Fremdverstehen? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept innerhalb eines interkulturell verstandenen Sprachunterrichts. In: Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg Didaktik des Fremdverstehens. Hrsg. v. Lothar Bredella, Herbert Christ und Michael Legutke. Tübingen 1997, S. 34-54, S. 51.

³⁶⁶ Altmayer, C.: Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München 2004, S. 265.

5.2.4 Der Alte und das Gedächtnis der 2000er-Jahre

Die vierte und abschließende Einheit der Unterrichtsreihe konzentriert sich auf die Figur des Alten mitsamt auf den Autor Grass. Ausgehend von den vorherigen Unterrichtseinheiten wird der Alte innerhalb der erinnerungskulturellen Diskurse im Zeitraum von ca. 1990 bis zum Anfang der 2000er-Jahre verortet und die Novelle *Im Krebsgang* abschließend evaluiert.

Nr.	Dauer	Phase	Lernziel	Aktivitäten & Übungen
I	8-10 Min.	Einführungsphase	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivierung des Vorwissens - Stärkung und Intensivierung der Neugierde auf die abschließende Phase der Unterrichtsreihe - Lerner:innen sollen aus ihrem Vorwissen über die Novelle Thesen zu der Figur des Alten aufstellen - Förderung der Analyse- und Argumentationskompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernenden sollen Inhalte der vergangenen Unterrichtseinheiten rekapitulieren und erste Spekulationen über die Figur des Alten anstellen - LK moderiert die Einführungsdiskussion und hält Kernpunkte schriftlich an der Tafel fest - Einführungsphase wird im Plenum abgehalten
II	12-15 Min.	Rezeptionsphase I	<ul style="list-style-type: none"> - Lesen und globales Verstehen eines literarischen Textes - Analyse und Zusammenfassen der wesentlichen Kerninhalte - Erörterung des angesprochenen Schweigegebots über die ostpreußischen Opfer im und nach dem Zweiten Weltkrieg 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernende sollen den Textauszug aus der Novelle <i>Im Krebsgang</i> lesen - Herausarbeitung von Kernstellen und der Figur des Alten als Erzähler bzw. Auftraggeber der Novelle - Rezeptionsphase wird in Einzelarbeit abgehalten <p>→ <u>Textauszug (G. Grass)</u></p>
III	15-20 Min.	Erarbeitungsphase I	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisierung für die Diskurse um Opfer- und Täter:innengedächtnisse aus den Nachkriegserinnerungen - Wahrnehmung biografischer Überschneidungen der Figur des Alten mit dem Autor Grass - Förderung vertiefter Analysetechniken für die literarischen Texte und erinnerungskultureller Diskurse 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernende sollen den Textauszug mit Hilfe des Arbeitsblattes 1 den Bezug des Alten zu den übrigen literarischen Figuren diskutieren - Herausarbeitung der Figur des Alten als Überwinder des Schweigegebots um die ostpreußischen Opfer - Erarbeitungsphase wird in Partnerarbeit oder Kleingruppenarbeit abgehalten <p>→ <u>Arbeitsblatt 1</u></p>

IV	8-10 Min.	Diskussionsphase I	<ul style="list-style-type: none"> - Sicherstellung des allgemeinen Wissensstands durch das Zusammentragen der Ergebnisse - Erweiterung und Ergänzung der Ergebnisse der Partner- oder Kleingruppenarbeit - Ausbau der Analysefähigkeit in Bezug auf die textuellen Referenzen - Auseinandersetzung mit der Balance zwischen Realität und Fiktionalität (Literarizität und Faktizität) der Novelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernende sollen sich über die herausgearbeiteten Ergebnisse und Thesen austauschen - Erörterung der Figur des Alten im Verhältnis zu den übrigen Figuren (Aussage des Alten, dass es die Aufgabe seiner Generation wäre, das Leid aufzuschreiben) - Lerner:innen sollen die Beziehung der Figur des Alten und Grass diskutieren - Diskussionsphase wird im Plenum abgehalten
V	12-15 Min.	Rezeptionsphase II	<ul style="list-style-type: none"> - Lerner:innen sollen einen lyrischen (prosanahen) Text lesen und global verstehen können - Förderung der literarischen Analysekompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> - Lesen und Auseinandersetzung mit dem Gedicht von Grass <i>Was gesagt werden muss</i> und der Rezeption - Rezeptionsphase kann wahlweise in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit abgehalten werden <p>→ <u>Text (G. Grass)</u></p>
VI	12-15 Min.	Erarbeitungsphase II	<ul style="list-style-type: none"> - Verbindung und Einbettung literarische Inhalte in Diskurse, - Sensibilisierung verschiedener Perspektiven und Meinungen - Vertretung einer Meinung, indem Lerner:innen sich zu den Thematiken äußern und ihre Meinung vertreten können 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernenden sollen mittels des Arbeitsblatts 2 die Kritikpunkte herausarbeiten und schriftlich notieren - Lerner:innen sollen das Gedicht erörtern und nach der persönlichen Einschätzung der Angemessenheit bewerten - Erarbeitungsphase wird in Partnerarbeit abgehalten <p>→ <u>Arbeitsblatt 2</u></p>
VII	10-15 Min.	Diskussionsphase II	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung der Kompetenzen, sich eine Meinung zu bilden, diese zu vertreten und fundiert begründen zu können - Schulung von argumentativen Kompetenzen - Übung und Praxis der verbalen Sprachproduktion 	<ul style="list-style-type: none"> - offene Diskussion und Evaluation über die Texte, in der die Lernenden ihre Meinungen und Einschätzungen kommunikativ vertreten - LK moderiert, bündelt die Argumente und sorgt für ein freies Diskussionsklima - Diskussionsphase wird in Kleingruppen bzw. dem Plenum abgehalten

VIII	10-12 Min.	Erarbeitungsphase III	<ul style="list-style-type: none"> - Lesen und globales Verstehen des Textauszuges aus einer politischen Rede der AfD - Erweiterung der Diskurskompetenz, indem die Lerner:innen verschiedene Lesarten diskutieren - Sensibilisierung und Wahrnehmung tiefergehender Semantiken in erinnerungskulturellen Diskursen - Förderung eines umfassenden Wissens bezüglich politisch rechter Diskurse der aktuellen deutschen Erinnerungskultur bzw. -politik 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernende erhalten ein Arbeitsblatt mit einem Auszug aus der Rede von dem AfD-Vorsitzenden aus Thüringen Björn Höcke - Erörterung über die Aussagen (erinnerungspolitische Wende um 180 Grad) - Erörterung und Diskussion, ob Grass mit seinen Werken <i>Im Krebsgang</i> und <i>Was gesagt werden muss</i> Vorschub oder Aufklärung leistet - Erarbeitungsphase wird in Partnerarbeit abgehalten <p>→ <u>Arbeitsblatt 3</u></p>
IX	12-15 Min.	Diskussionsphase III	<ul style="list-style-type: none"> - Sicherung eines allgemeinen Wissensstandes durch das gemeinsame Zusammentragen - gemeinsame Reflexion und Evaluation über die Unterrichtseinheiten - Förderung der Sprachproduktionskompetenz; Äußern von Kritik - Transfer erinnerungskultureller Diskurse auf aktuelle gesellschaftspolitische Debatten 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernende sollen ihre Ergebnisse mündlich präsentieren und ihre Meinung vertreten - abschließende Evaluierung und Positionierung über die erinnerungskulturellen Diskurse in der Novelle und über die Unterrichtsreihe - Diskussionsphase wird im Plenum abgehalten

Die vierte Einheit erörtert ausgehend von der Figur des Alten aktuelle erinnerungskulturelle Diskurse. Zu Beginn wird der Alte in Bezug auf den Autor Grass selbst charakterisiert,³⁶⁷ der von seiner eigenen Figur Tulla gezwungen wird, ihre Erinnerungen an die deutschen Opfer des Schiffsuntergangs aufzuschreiben und den ostpreußischen Flüchtlingen somit einen Ausdruck zu geben.³⁶⁸ Für eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Autor Grass wird in der Einheit weiter das Prosagedicht *Was gesagt werden muss* (2012) thematisiert. Da Grass in dem Gedicht die nukleare Aufrüstungspolitik Israels als Gefährdung für den Weltfrieden beschreibt, wurde er ähnlich scharf wie nach der Veröffentlichung von *Im Krebsgang* kritisiert. So schrieb u. a. der Journalist Yoav Sapir in der *Welt*: „Der Schlusssicht ist da.“³⁶⁹ Ausgehend von dieser Kritik

³⁶⁷ Vgl. Prinz, K.: Mochte doch keiner was davon hören. Günter Grass im *Krebsgang* und das Feuilleton im Kontext aktueller Erinnerungsverhandlungen. In: Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität, Historizität, Kulturspezifität. Hrsg. v. Astrid Erll, Ansgar Nünning, Hanne Birk, Birgit Neumann und Patrick Schmidt. Berlin, New York 2004, S. 179-194, S. 188.

³⁶⁸ Vgl. Grass, G.: *Im Krebsgang*. Eine Novelle. Göttingen 2002, S. 99.

³⁶⁹ *Welt* vom 11.04.2012, letzter Zugriff: 24.12.2020.

sollen die Lernenden Grass, nach intensiver Erarbeitung der Novelle, seinem Gedicht und seiner Selbstbeschreibung als Figur des Alten, erörtern. So wird er durch Einbeziehung seiner Werke und der Rezeptionskritiken in dem Spektrum zwischen *Pionier*³⁷⁰ und *Brecher des Schweigebots*³⁷¹ diskutiert und von den Lerner:innen abschließend evaluiert.

Weiterführend werden die Lernenden für die Bedeutung erinnerungskultureller Diskurse in der aktuellen politischen Gegenwart sensibilisiert. Die thematisierte Forderung des Thüringer AfD-Vorsitzenden Björn Höcke vom 18. Januar 2017, zeigt Höckes Missfallen an dem Täter:innengedächtnis, in dem er „eine erinnerungspolitische Wende um 180 Grad!“³⁷² verlangt. In dem Zitat wird die Ablehnung der noch von Fornoff gelobten „Ausnahme [...] ein kollektives Kapitalverbrechen, nämlich den Holocaust, als eine Art mythische Grundlage des nach 1945 neu errichteten Staatswesens ins Zentrum der nationalen Erinnerung“³⁷³ zu stellen deutlich. Durch die Auseinandersetzung mit der Pluralität der erinnerungskulturellen Diskurse sowie den Forderungen nach dem Schlussstrich und den Auswirkungen des Vergessens durch das fortschreitende Generationengedächtnis werden die Lerner:innen zum Abschluss der Unterrichtsreihe für die Fragilität des kulturellen Täter:innengedächtnis sensibilisiert.³⁷⁴ Das erworbene sprachliche und kulturelle Wissen sowie die Förderungen der analytischen, medialen, argumentativen und plurikulturellen Fähigkeiten durch die Unterrichtsreihe, sollen die Lerner:innen nachhaltig befähigen, sich zukünftig verstärkt für transkulturelle Offenheit und erinnerungskulturelle Aufklärung einzusetzen.³⁷⁵ Dieser DaF-Unterricht folgt daher Grass Impulsen aus dem Jahr 2016, dass (fremdsprachliche) Bildung ein Ort und Weg sein muss, um Verdrängung, Radikalisierung und Diskriminierung jedweder Art vorzubeugen:

„Ich kann nur hoffen, da ich ja nun zu Lehrern spreche, dass man im Unterricht auch bestimmte Verdrängungsgeschichten behandelt, die im Fall – weil es sich jetzt um den Krebsgang und die Gustloff handelt – z. B. des nicht unintelligenten Enkels Tulla Pokriefkes zu rechtsradikalen Reaktionen führen. Ich wollte zeigen, wie es dazu kommt, welche Folgen Verdrängung haben können.“³⁷⁶

³⁷⁰ Vgl. Füllmann, R.: Einführung in die Novelle. Einführungen Germanistik. Hrsg. v. Gunter Grimm und Klaus-Michael Bogdal. Darmstadt 2010, S. 15.

³⁷¹ Vgl. Neue Zürcher Zeitung vom 23.02.2002, letzter Zugriff: 29.07.2020.

³⁷² Süddeutsche Zeitung vom 18.01.2017, letzter Zugriff: 29.09.2020.

³⁷³ Fornoff, R.: Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler 2016, S. 145.

³⁷⁴ Vgl. Assmann, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992, S. 50.

³⁷⁵ Vgl. Altmayer, C.: Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Innovation oder Modetrend. In: Germanistische Mitteilungen 65. 2007, S. 7-21, S. 10.

³⁷⁶ Thomsa, J.-P.: Günter Grass über die Novelle Im Krebsgang. In: Patrimonia 239. War eigentlich ein schönes Schiff. Katalog zur Ausstellung im Günter Grass-Haus, Lübeck. 29. Januar 2015 bis 6. Januar 2016. Hrsg. v. der Kulturstiftung der Länder in Verbindung mit dem Günter Grass-Haus. Lübeck 2016, S. 96-112, S. 107.

6. Fazit und Ausblick

Ausgehend vom Assmann'schen Konzept des kulturellen Gedächtnisses macht die vorliegende Arbeit die Novelle *Im Krebsgang* von Günter Grass für eine Anwendung im DaF-Unterricht produktiv. Anhand einer literaturwissenschaftlichen Analyse wird dargestellt, dass die Novelle als mnemotechnisches Gedächtnismedium einerseits einem kulturellen Opfer- und andererseits dem kulturellen Täter:innengedächtnis zugehörig sein kann. Dieses interdiskursive Potenzial wird basierend auf dem aktuellen Forschungsstand begründet und mit einer methodisch-didaktischen Fruchtbarmachung für das kulturelle Lernen im DaF-Unterricht in eine praktische Anwendung überführt. Die vier Unterrichtseinheiten dieser Arbeit mit dem Lehr- und Lernziel Diskurskompetenz fördern zum einen die Progression sprachlicher Kompetenzen der Analyse, Argumentation und medialen Fähigkeiten, zum anderen plurikulturelle, kooperative und soziale Moderationskompetenzen. Damit macht der diskursdidaktische Ansatz dieser Arbeit am Fallbeispiel der Novelle *Im Krebsgang* deutlich, dass kulturelle Lernprozesse im DaF-Unterricht mit einem auf Literatur basierenden Unterricht erschlossen und die Analyse der literarischen Figuren der Novelle zur Progression der Diskurskompetenz führen kann. Weiterführend zeigt sich, dass die Lernenden durch die Analyse der Novelle Aushandlungsprozesse eingehen, mit denen kulturelle Deutungsmuster identifiziert und symbolischen Bedeutungen des kulturellen Gedächtnisses decodiert werden können. Eine Auseinandersetzung mit der Novelle *Im Krebsgang* kann folglich zur verstärkten Partizipation in (trans-)kulturellen Diskursen befähigen.³⁷⁷ Da die Unterrichtseinheiten dieser Arbeit bisher nicht in der Praxis angewendet wurden, können die Erkenntnisse vorerst nur auf theoretischer Grundlage bestätigt werden. Es ist nach aktuellem Forschungsstand aber davon auszugehen, dass durch die textuellen Gegenüberstellungen der Novelle *Im Krebsgang* zu weiteren (Hyper-)Texten erinnerungskulturelle Deutungsmuster gelernt und somit die Progression sprachlicher sowie sozialer Kompetenzen gefördert werden können.³⁷⁸ Durch eine Erweiterung bisheriger Ansätze des inter- oder transkulturellen Lernens stellt der diskursdidaktische DaF-Unterricht somit ein erweitertes Potenzial für die diskursive (trans-)kulturelle Teilhabe dar.³⁷⁹

³⁷⁷ Vgl. Badstübner-Kizik, C.: Erinnerungsorte in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - Mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig. Hrsg. v. Nicole Mackus und Jupp Möhring. Göttingen 2014, S. 43-64, S. 53.

³⁷⁸ Vgl. Hallet, W.: Fremdsprachendidaktik als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier 2002, S. 41.

³⁷⁹ Vgl. Hille, A.: Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach

Die ausschnittshafte Betrachtung erinnerungskultureller Diskurse in den Unterrichtseinheiten unterliegt Limitationen. Da einerseits die Aushandlungsprozesse in den Unterrichtseinheiten nicht zu allgemeingültigen und abgeschlossenen Aussagen führen und andererseits die Beiträge der Lernenden im Spektrum zwischen sinnvoll und nicht sinnvollen Beziehungen differenziert werden,³⁸⁰ müssen die Aushandlungsprozesse in dem jeweiligen Einzelfall weitergehend untersucht werden. Das Spektrum der Pluralität macht aber erkennbar, dass das Potenzial der Novelle *Im Krebsgang* für den hybriden DaF-Unterricht stetig erweitert und dass es von dem jeweiligen Diskurskontext abhängt, ob und wann ein kulturelles Deutungsmuster im gegebenen Kontext als sinnvoll verstanden werden kann. Daraus wird deutlich, dass die Novelle *Im Krebsgang* noch auf vielfältige Weisen für das kulturelle Lernen im DaF-Unterricht produktiv gemacht werden kann und dass die (erinnerungs-)kulturelle Aufarbeitung der Vergangenheit nicht endet, sondern stetig erweitert werden muss:

„Der Streit um die Vergangenheit [ist] keineswegs zu einem Ende gekommen. Im Gegenteil: Der Machtkampf um Vergangenheitsbilder, mit dem zukünftige Optionen bestimmt werden sollen, dauert an. Die Zukunft der Vergangenheit hat – wieder einmal – erst begonnen.“³⁸¹

Abschließend ist anzumerken, dass sich die vier Unterrichtseinheiten an theoretischen Bedingungen orientieren, die nicht zwingend den räumlichen und zeitlichen Verhältnissen von fremdsprachlichen Bildungseinrichtungen entsprechen müssen. Beispielsweise ist die Gruppenstärke nach wissenschaftlichen Erkenntnissen für einen verbesserten Lernerfolg auf eine Anzahl von 12 Lernenden eingegrenzt worden.³⁸² In der Unterrichtspraxis entspricht die Teilnehmer:innenzahl jedoch oftmals einer höheren.³⁸³ Weiterhin sind in der Praxis die Unterrichtsstunden für die Sprachniveaus B2.2. bzw. C1.1. in der Regel auf einen Umfang von ca. 500 bis 750 bzw. 800 bis 1200 Unterrichtsstunden begrenzt,³⁸⁴ wodurch das nachweisliche Potenzial von literarischen Texten noch nicht flächendeckend ausgeschöpft werden kann.³⁸⁵ Es ist daher ein Anliegen, den Stellenwert von Literatur im DaF-Unterricht zukünftig weiterhin zu verstärken, da sie ein Potenzial für nachhaltige (trans-)kulturelle Lernprozesse bietet.

Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien 2015, S. 103-118, S. 110, ff. Und: Pfaff-Czarnecka, J.: Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung. Göttingen 2012, S. 33.

³⁸⁰ Vgl. Altmayer, C.: Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München 2004, S. 263, ff.

³⁸¹ Wolfrum, E.: Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung. Göttingen 2001, S. 146.

³⁸² Vgl. [Researchgate](#), letzter Zugriff: 15.03.2021.

³⁸³ Vgl. [Eingliederungsbericht 2019](#), letzter Zugriff: 13.03.2021.

³⁸⁴ Vgl. [Uni-Halle](#), letzter Zugriff: 15.03.2021.

³⁸⁵ Vgl. [Bamf](#) letzter Zugriff: 13.03.2021. Und: Rösler, D.: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Weimar 2010, S. 143.

7. Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AfD	Alternative für Deutschland
BRD	Bundesrepublik Deutschland
Bsp.	Beispiel
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DDR	Deutsche Demokratische Republik
d. h.	das heißt
DW	Deutsche Welle
ebd.	ebenda
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
GULag	Główny Uprawnienie Lagerej
Hrsg. v.	Herausgegeben von
KdF	Kraft-durch-Freude
KMK	Kultusministerkonferenz
KZ	Konzentrationslager
LK	Lehrkraft
Min.	Minuten
NATO	North Atlantic Treaty Organization
Nr.	Nummer

NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
NS-Zeit	Zeit des Nationalsozialismus
sog.	sogenannte
SS	Schutzstaffel
SuS	Schülerinnen und Schüler
taz	Die Tageszeitung
u. a.	unter anderem
U-Boot	Unterseeboot
US	United States
v.	von
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
Vol.	Volume
W-Fragen	Wer? Was? Wann? Wo? Warum? Wie? Wozu?
zit. n.	zitiert nach
68er	68er-Bewegung

8. Literatur- und Quellenverzeichnis

8.1 Print-Medien

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 3. 1990, S. 60-61.

Adorno, T. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Hrsg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main 1971.

Ahrendt, H.: Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. München 1963.

Altmayer, C.: Konzepte von Kultur im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer. Berlin, New York 2010, S. 1402-1413.

Altmayer, C.: Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München 2004.

Altmayer, C.: Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen 2017, S. 3-23.

Altmayer, C. und Koreik, U.: Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer. Berlin, New York 2010, S. 1378-1391.

Altmayer, C.: Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Innovation oder Modetrend. In: Germanistische Mitteilungen 65. 2007, S. 7-21.

Altmayer, C.: Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Vol. 2 (2). 1997, S. 1-23.

Assmann, A.: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006.

Assmann, A.: Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München 2013.

Assmann, A.: Persönliche Erinnerung und kollektives Gedächtnis in Deutschland nach 1945. In: *Erinnern und Verstehen. Der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen*. Hrsg. v. Hans Erler. Frankfurt am Main 2003, S. 126-138.

Assmann, A.: The Holocaust – a Global Memory? Extensions and Limits of a New Memory Community. In: *Memory in a global age. Discourses, practices, and trajectories*. Hrsg. v. Aleida Assmann und Sebastian Conrad. Basingstoke 2010, S. 97-117.

Assmann, A. und Assmann, J.: Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Hrsg. v. Klaus Merten, Siegfried Schmidt und Siegfried Weischenberg. Wiesbaden 1994, S. 114-140.

Assmann, A. und Conrad, S.: Introduction. In: *Memory in a global age. Discourses, practices, and trajectories*. Hrsg. v. Aleida Assmann und Sebastian Conrad. Basingstoke 2010, S. 1-16.

Assmann, A. und Frevert, U.: *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart 1999.

Assmann, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1992.

Assmann, J.: From Moses the Egyptian. The Memory of Egypt in Western Monotheism. In: *The collective Memory Reader*. Hrsg. v. Jeffrey Olick. New York 2011, S. 442-445.

Assmann, J.: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: *Kultur und Gedächtnis*. Hrsg. v. Jan Assmann und Tonio Hölscher. Frankfurt am Main 1998, S. 9-19.

Bachmann-Medick, D.: Einleitung. In: *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Hrsg. v. Doris Bachmann-Medick. Frankfurt am Main 1996, S. 7-64.

Bachmann-Medick, D.: Multikulti oder kulturelle Differenzen? Neue Konzepte von Weltliteratur und Übersetzung in postkolonialer Perspektive. In: *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Hrsg. v. Doris Bachmann-Medick. Frankfurt am Main 1996, S. 262-296.

Badstübner-Kizik, C.: Erinnerungsorte in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als

Fremdsprache an der Universität Leipzig. Hrsg. v. Nicole Mackus und Jupp Möhring. Göttingen 2014, S. 43-64.

Badstübner-Kizik, C.: Medialisierte Erinnerungen als didaktische Chance. In: Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien 2015, S. 37-64.

Bauerkämper, A.: Das umstrittene Gedächtnis. Die Erinnerung an Nationalsozialismus, Faschismus und Krieg in Europa seit 1945. Paderborn 2012.

Benjamin, W.: Über den Begriff der Geschichte. Das Hannah-Arendt-Manuskript. In: Werke und Nachlaß 19. Über den Begriff der Geschichte. Hrsg. v. Christoph Gödde. 2010, S. 6-29.

Benz, W.: Etappen bundesdeutscher Geschichte am Leitfaden unerledigter deutscher Vergangenheit. In: Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten. Hrsg. v. Brigitte Rauschenbach. Berlin 1992, 119-131.

Bloch, M.: Für eine vergleichende Gesellschaftsbetrachtung in der europäischen Gesellschaft. In: Alles Gewordene hat Geschichte. Die Schule der Annales in ihren Texten 1929-1992. Hrsg. v. Matthias Middel und Steffen Sammler. Leipzig 1994, S. 121-167.

Borchert, W.: Draußen vor der Tür. Gütersloh 1960.

Bredella, L.: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden. In: Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Manfred Heid. New York 1984, S. 352-393.

Bredella, L.: Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Das Verhältnis von Fremden und Eigenem. Tübingen 1999, S. 85-120.

Brink, C.: Ikonen der Vernichtung. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945. Berlin 1998.

Brunsen, F.: Tabubruch? Deutsche als Opfer des Zweiten Weltkriegs in Günter Grass Novelle im Krebsgang. In: Oxford German Studies, Vol. 35 (2). 2006, S. 115-130.

Browning, C. R.: Ganz normale Männer. Das Polizeibataillon 101 und die Endlösung in Polen. Hamburg 1993.

Brusch, W.: Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Manfred Heid. New York 1984, S. 47-67.

Burke, P.: Geschichte als soziales Gedächtnis. In: Mnemosyne. Hrsg. v. Aleida Assmann und Dietrich Harth. Frankfurt am Main 1993, S. 289-304.

Caspar-Hehne, H.: Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik. Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 32. 2006, S. 101-112.

Der Spiegel: Die Deutsche Titanic. In: Der Spiegel, Vol. 6. 2002.

Dobstadt, M. und Riedner, R.: Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 44. 2011, S. 5-14.

Ehlers, S.: Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Fernstudieneinheit 2. München 2004.

Ehlers, S.: Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Literarische Texte im Deutschunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Hrsg. v. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm. Berlin 2001, S. 1334-1346.

Ehlich, K.: Deutsch als Fremdsprache – Profilstrukturen einer neuen Disziplin. In: Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Gert Henrici und Uwe Koreik. Baltmannsweiler 1994, S. 300-322.

Ehlich, K.: Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Schrift und Gedächtnis. Hrsg. v. Aleida Assmann, Jan Assmann und Christof Hardmeier. München 1983, S. 24-43.

Ehlich, K.: Zum Textbegriff. In: Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hrsg. v. Annely Rothkegel und Barbara Sandig. Hamburg 1984, S. 9-25.

Enzensberger, H. M.: Ein Prospekt. In: Europa in Trümmern. Augenzeugenberichte aus den Jahren 1944-1948. Hrsg. v. Hans Magnus Enzensberger. Frankfurt am Main 1990, S. 5-23.

Erll, A.: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart 2017.

Erll, A.: Medium des kollektiven Gedächtnisses: Ein (erinnerungs-)kulturwissenschaftlicher Kompaktbegriff. In: Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität, Historizität, Kulturspezifität. Hrsg. v. Astrid Erll, Ansgar Nünning, Hanne Birk, Birgit Neumann und Patrick Schmidt. Berlin, New York 2004, S. 3-24.

Erll, A. und Neumann, B.: Gedächtnisromane. Literatur über den Ersten Weltkrieg als Medium englischer und deutscher Erinnerungskulturen in den 1920er Jahren. Trier 2002.

Erll, A. und Nünning, A.: Literaturwissenschaftliche Konzepte von Gedächtnis. Ein einführender Überblick. In: Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven. Hrsg. v. Astrid Erll und Ansgar Nünning. Berlin 2005, S. 1-10.

Ewert, M., Riedner, R. und Schiedermaier, S.: Zur Einführung. Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. Hrsg. v. Michael Ewert, Renate Riedner und Simone Schiedermaier. München 2011, S. 7-11.

Faulenbach, B.: Probleme des Umgangs mit der Vergangenheit im vereinten Deutschland. Zur Gegenwartsbedeutung der jüngsten Geschichte. In: Deutschland. Eine Nation – doppelte Geschichte. Materialien zum deutschen Selbstverständnis. Köln 1993, S. 175-190.

Frei, N.: 1945 und wir. Das Dritte Reich im Bewußtsein der Deutschen. München 2005.

Fornoff, R.: Dialogisches Erinnern nach Aleida Assmann. Geschichtspolitik und kulturwissenschaftliche Fremdsprachendidaktik in europäisch-transnationaler Perspektive. In: Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille. Posnán 2016, S. 15-31.

Fornoff, R.: Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler 2016.

Francois, E. und Schulze, H.: Einleitung. In: Deutsche Erinnerungsorte. Hrsg. v. Etienne Francois und Hagen Schulze. München 2001, S. 9-24.

Freudenthal, C.: Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht. Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie an der Freien Universität Berlin. Berlin 2017.

Foucault, M.: Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main 1986.

Füllmann, R.: Einführung in die Novelle. Einführungen Germanistik. Hrsg. v. Gunter Grimm und Klaus-Michael Bogdal. Darmstadt 2010.

Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main 1995.

Goethe, J. W.: Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens. Münchner Ausgabe. Band 19. Johann Peter Eckermann. Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. Hrsg. v. Heinz Schlaffer. München 1986, S. 200-205.

Goldhagen, D. J.: Hitlers willige Vollstrecker. Ganz normale Deutsche und der Holocaust. Berlin 1996.

Grass, G.: Deutscher Lastenausgleich. Wieder das dumpfe Einheitsgebot. Reden und Gespräche. Frankfurt am Main 1990.

Grass, G.: Die Blechtrommel. Roman. Darmstadt 1959.

Grass, G.: Fünf Jahrzehnte. Ein Werkstattbericht. Göttingen 2004.

Grass, G.: Hundejahre. Roman. Darmstadt 1963.

Grass, G.: Ich erinnere mich. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 04.10.2002.

Grass, G.: Im Krebsgang. Eine Novelle. Göttingen 2002.

Grass, G.: Katz und Maus. Novelle. Darmstadt 1961.

Grass, G.: Mein Jahrhundert. Göttingen 1999.

Grass, G.: Schreiben nach Auschwitz. Frankfurter Poetik-Vorlesung. Sammlung Luchterhand. Frankfurt am Main 1990.

Grass, G.: Was gesagt werden muss. In: Süddeutsche Zeitung. 04.04.2012.

Greenblatt, S.: Kultur. In: New Historicism. Hrsg. v. Moritz Baßler. Frankfurt am Main 2001, S. 48-59.

Grosser, J. F. G.: Die Grosse Kontroverse. Ein Briefwechsel um Deutschland. Hamburg, Genf, Paris 1963.

Habermas, J.: Eine Art Schadensabwicklung. Die apologetischen Tendenzen in der deutschen Zeitgeschichtsschreibung. In: Historikerstreit. Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung. Hrsg. v. Rudolf Augstein. München, Zürich 1987, S. 62-76.

Habermas, J.: Vom öffentlichen Gebrauch der Historie. Das offizielle Selbstverständnis der Bundesrepublik bricht auf. In: Historikerstreit. Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung. Hrsg. v. Rudolf Augstein. München, Zürich 1987, S. 243-255.

Hall, S.: Kulturelle Identität und Globalisierung. In: Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Hrsg. v. Karl Hörning und Rainer Winter. Frankfurt am Main 1999, S. 393-441.

Halbwachs, M.: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Berlin 1966.

Halbwachs, M.: Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt am Main 1985.

Halbwachs, M.: Les cadres sociaux de la mémoire. Paris 1925.

Hallet, W.: Fremdsprachendidaktik als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier 2002.

Hallet, W.: Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive. Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch Tasks. In: Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank Königs und Hans-Jürgen Krumm. Tübingen 2006, 72-83.

Herder, J. G.: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Frankfurt am Main 1967.

Hille, A.: Arbeit mit Objekten. In: Erinnerungen im Dialog. Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille. Posen 2016, S. 110-112.

Hille, A.: Dresden war eine wunderbare Stadt, voller Kunst und Geschichte. Autobiografische Texte und (Erinnerungs-)Diskurse in der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktikern Deutsch, Englisch, Französisch. München 2017, S. 77-102.

Hille, A.: Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille. Frankfurt am Main, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien 2015, S. 103-118.

Hu, A.: Ist Kultur eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? Überlegungen aufgrund einer personenorientierten qualitativ-empirischen Studie. In: Didaktik des Fremdverstehens. Hrsg. v. Lothar Bredella und Herbert Christ. Tübingen 1995, S. 20-35.

Hu, A.: Warum Fremdverstehen? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept innerhalb eines interkulturell verstandenen Sprachunterrichts. In: Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg Didaktik des Fremdverstehens. Hrsg. v. Lothar Bredella, Herbert Christ und Michael Legutke. Tübingen 1997, S. 34-54.

Hummelsburger, S.: Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und interkulturelle Erziehung. Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung. Stuttgart 2001.

Jahraus, O.: Literatur als Medium. Sinnkonstruktion und Subjekterfahrung zwischen Bewußtsein und Kommunikation. Weilerswist 2003.

Jaspers, K.: Die Schuldfrage. Für Völkermord gibt es keine Verjährung. München 1979.

Kästner, E.: Das Eisenbahngleichnis. In: Doktor Erich Kästners Lyrische Hausapotheke. 56 Gedichte im Warschauer Getto aufgeschrieben und illustriert von Trofilla Reich-Ranicki. Stuttgart, München 2000, S. 66-67.

Kästner, E.: Splitter und Balken. In: Splitter und Balken. Hrsg. v. Hans Sarkowicz und Franz Josef Görtz. Wien 1998, S. 520-524.

Kimmich, D. und Schahadat, S.: Einleitung. In: Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. Hrsg. v. Dorothee Kimmich und Schamma Schahadat. Bielefeld 2012, S. 7-24.

Kończal, K.: Erinnerungsorte. Über die Karriere eines folgenreichen Konzepts. In: Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 4. Hrsg. v. Hans Henning Hahn und Robert Traba. Paderborn 2013, S. 79-106.

Koreik, U.: Landeskundliche Gegenstände. Geschichte. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Hrsg. v. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer. Berlin, New York 2010, S. 1478-1483.

Koselleck, R.: Formen und Traditionen des negativen Gedächtnisses. In: Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. Hrsg. v. Volkhard Knigge und Norbert Frei. München 2002, S. 21-32.

Kramersch, C.: From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal, Vol. 90 (2). 2006, S. 249-252.

Kramersch, C.: Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. Fremdsprache Deutsch 44. 2011, S. 35-40.

Krämer, S.: Das Medium als Spur und als Apparat. In: Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Hrsg. v. Sybille Krämer. Frankfurt am Main 1998, S. 73-94.

Krämer, S.: Was haben die Medien, der Computer und die Realität miteinander zu tun? Zur Einleitung in diesem Band. In: Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Hrsg. v. Sybille Krämer. Frankfurt am Main 1998, S. 9-26.

Küster, L.: Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik. Frankfurt am Main 2003.

Lachmann, R.: Intertextualität. In: Fischer Lexikon Literatur. Band. 2. Hrsg. v. Ulfert Ricklefs. Frankfurt am Main 1996, S. 794-809.

Lepsius, M. R.: Das Erbe des Nationalsozialismus und die politische Kultur der Nachfolgestaaten des Großdeutschen Reiches. In: Kultur und Gesellschaft. Hrsg. v. Max Haller. Frankfurt am Main, New York 1989, S. 247-264.

Leggewie, C.: Die Globalisierung und ihre Gegner. München 2003.

Levy, D. und Szaider, N.: Erinnerung im globalen Zeitalter. Der Holocaust. Frankfurt am Main 2007.

Lübbe, H.: Abschlußvortrag. Der Nationalsozialismus im politischen Bewußtsein der Gegenwart. In: Deutschlands Weg in die Diktatur. Internationale Konferenz zur nationalistischen Machtübernahme. Hrsg. v. Martin Broszat, Ulrich Dübber, Walther Hofer, Horst Möller, Heinrich Oberreuter, Jürgen Schmädeke und Wolfgang Treue. Berlin 1983, S. 329-349.

Mann, T.: Warum ich nicht nach Deutschland zurückgehe. In: Neue Schweizer Rundschau, Vol. 13. 1945, S. 358-365.

Mitscherlich, A. und Mitscherlich, M.: Die Unfähigkeit zu Trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München 1973.

Neuhaus, V.: Zur Entwicklung der Figur Tulla in den Werken von Günter Grass. In: Patrimonia 239. War eigentlich ein schönes Schiff. Katalog zur Ausstellung im Günter Grass-Haus, Lübeck. 29. Januar 2015 bis 6. Januar 2016. Hrsg. v. der Kulturstiftung der Länder in Verbindung mit dem Günter Grass-Haus. Lübeck 2016, S. 41-56.

Niethammer, L.: Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der Oral History. Frankfurt am Main 1985.

Nolte, E.: Der Faschismus in seiner Epoche. München 1963.

Nolte, E.: Vergangenheit, die nicht vergehen will. In: Historikerstreit. Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung. Hrsg. v. Rudolf Augstein. München, Zürich 1987, S. 39-47.

Nora, P.: Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Berlin 1990.

North, B., Trim, J. L. M., Europarat und Langenscheidt bei Klett: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart 2000.

Overwien, B. und Rathenow, H.-F.: Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Obladen 2009.

Padover, S. K.: Lügendetektor. Vernehmungen im besiegten Deutschland 1944/45. Frankfurt am Main 1999.

Pasewalck, S.: Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht als Arena. In: Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille. Frankfurt am Main 2015, S. 167-183.

Pfaff-Czarnecka, J.: Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung. Göttingen 2012.

Prinz, K.: Mochte doch kein was davon hören. Günter Grass im Krebsgang und das Feuilleton im Kontext aktueller Erinnerungsverhandlungen. In: Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität, Historizität, Kulturspezifität. Hrsg. v. Astrid Erll, Ansgar Nünning, Hanne Birk, Birgit Neumann und Patrick Schmidt. Berlin, New York 2004, S. 179-194.

Reckwitz, A.: Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist 2006.

Reichel, P.: Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalistische Vergangenheit. München 1995.

Robbe, T.: Historische Forschung und Geschichtsvermittlung. Erinnerungsorte in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft. Göttingen 2009.

Rösler, D.: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Weimar 2010.

Rück, H.: Fremdsprachenunterricht als Literaturunterricht. In: Schule und Forschung. Literatur um Fremdsprachenunterricht – Fremdsprache im Literaturunterricht. Hrsg. v. Dietmar Fricke und Albert-Reiner Glaap. Frankfurt am Main 1990, S. 7-20.

Schmidt, P.: Zwischen Medien und Topoi. Die Lieux de mémoire und die Medialität des kulturellen Gedächtnisses. In: Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität,

Historizität, Kulturspezifität. Hrsg. v. Astrid Erll, Ansgar Nünning, Hanne Birk, Birgit Neumann und Patrick Schmidt. Berlin, New York 2004, S. 25-44.

Schneider, P.: Deutsche als Opfer? Über ein Tabu der Nachkriegsgeneration. In: Ein Volk von Opfern? Die neue Debatte um den Bombenkrieg 1940-45. Hrsg. v. Lothar Kettenacker. Berlin 2003, S. 158-165.

Schön, H.: Chronist der Wilhelm Gustloff. Die Gustloff Katastrophe. Bericht eines Überlebenden. Stuttgart 1984.

Schwerdtfeger, I.: Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde. In: Info DaF 18. 1991, S. 237-251.

Sebald, W. G.: Luftkrieg und Literatur. München 1999.

Seitz, K.: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt am Main 2002.

Thomsa, J.-P.: Günter Grass über die Novelle Im Krebsgang. In: Patrimonia 239. War eigentlich ein schönes Schiff. Katalog zur Ausstellung im Günter Grass-Haus, Lübeck. 29. Januar 2015 bis 6. Januar 2016. Hrsg. v. der Kulturstiftung der Länder in Verbindung mit dem Günter Grass-Haus. Lübeck 2016, S. 96-112.

Thomsa, J.-P.: Vorwort. In: Patrimonia 239. War eigentlich ein schönes Schiff. Katalog zur Ausstellung im Günter Grass-Haus, Lübeck. 29. Januar 2015 bis 6. Januar 2016. Hrsg. v. der Kulturstiftung der Länder in Verbindung mit dem Günter Grass-Haus. Lübeck 2016, S. 7-8.

Tietje, F.: Ein Blick in die Werkstatt des Autors Günter Grass. Die Entstehung der Novelle Im Krebsgang. In: Patrimonia 239. War eigentlich ein schönes Schiff. Katalog zur Ausstellung im Günter Grass-Haus, Lübeck. 29. Januar 2015 bis 6. Januar 2016. Hrsg. v. der Kulturstiftung der Länder in Verbindung mit dem Günter Grass-Haus. Lübeck 2016, S. 10-40.

Timm, U.: Am Beispiel meines Bruders. Köln 2003.

Vesper, B.: Die Reise. Romanessay. Hamburg 1983.

Volkmann, L.: The global village. Von der interkulturellen zur multikulturellen Kompetenz. In: Fremde Kulturen verstehen - Fremde Kultur lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkulturellen Kompetenz. Hrsg. v. Heinz Antor. Heidelberg 2007, S. 126-157.

Walser, M.: Erfahrungen beim Verfassen einer Sonntagsrede. In: Die Walser-Bubis-Debatte. Eine Dokumentation. Hrsg. v. Frank Schirrmacher. Frankfurt am Main 1999, S. 7-17.

Walter, R.: Günter Grass. Im Krebsgang. Braunschweig 2012.

Wassmann, E.: Die Novelle als Gegenwartsliteratur. Intertextualität, Intermedialität und Selbstreferentialität bei Martin Walser, Friedrich Dürrenmatt, Patrick Süskind und Günter Grass. Mannheim 2009.

Wehler, H.-U.: Wer Wind sät, wird Sturm ernten. In: Ein Volk von Opfern? Die neue Debatte um den Bombenkrieg 1940-45. Hrsg. v. Lothar Kettenacker. Berlin 2003, S. 140-144.

Welsch, W.: Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. Hrsg. v. Dorothee Kimmich und Schamma Schahadat. Bielefeld 2012, S. 25-40.

Welzer, H.: Der Holocaust im deutschen Familiengedächtnis. In: Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. Hrsg. v. Volkhard Knigge und Norbert Frei. München 2002, S. 342-358.

Welzer, H.: Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt am Main 2002.

Welzer, H.: Von der Täter- zur Opfergesellschaft. Zum Umbau der deutschen Erinnerungskultur. In: Erinnern und Verstehen. Der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen. Hrsg. v. Hans Erler. Frankfurt am Main 2003, S. 100-106.

Wetterholm, C.-G.: Als die Deutschen Opfer wurden. Der Untergang der Wilhelm Gustloff aus schwedischer Perspektive. In: Patrimonia 239. War eigentlich ein schönes Schiff. Katalog zur Ausstellung im Günter Grass-Haus, Lübeck. 29. Januar 2015 bis 6. Januar 2016. Hrsg. v. der Kulturstiftung der Länder in Verbindung mit dem Günter Grass-Haus. Lübeck 2016, S. 71-76.

Winkler, H. A.: Einleitung. In: Griff nach der Deutungsmacht. Zur Geschichte der Geschichtspolitik in Deutschland. Hrsg. v. Heinrich August Winkler. Göttingen 2004, S. 7-13.

Winko, S.: Diskursanalyse, Diskursgeschichte. In: Grundzüge der Literaturwissenschaft. Hrsg. v. Heinz Arnold und Heinrich Detering. München 1996, S. 463-478.

Winko, S.: Literarische Wertung und Kanonbildung. In: Grundzüge der Literaturwissenschaft. Hrsg. v. Heinz Arnold und Heinrich Detering. München 1996, S. 585-600.

Wolfrum, E.: Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung. Göttingen 2001.

Wolfrum, E.: Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948-1990. Darmstadt 1999.

Zelizer, B.: Reading the past against the grain. The shape of Memory Studies. Critical Studies in Mass Communication, 12 (2). 1995, S. 214-239.

8.2 Online-Medien

Berliner Zeitung vom 28.08.2020: Linkes Bündnis ruft zu Protesten gegen Anti-Corona-Demos auf. Abrufbar unter: <https://www.bz-berlin.de/liveticker/linkes-buendnis-ruft-zu-protesten-gegen-anti-corona-demos-auf>, letzter Zugriff: 23.09.2020.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Konzept für einen Basiskurs C1 im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung. Abrufbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/kurskonzept-c1.pdf?jsessionid=1622569380ED9A8AC6B335AA76F3AE8D.internet531?__blob=publicationFile&v=12, letzter Zugriff: 13.03.2021.

Deutsche Welle vom 14.04.2015: Im Krebsgang durch die Geschichte. Abrufbar unter: <https://www.dw.com/de/im-krebsgang-durch-die-geschichte/a-18380475>, letzter Zugriff: 29.07.2020.

Deutschlandfunk vom 14.11.2013: Bronzeskulptur für die Kriegsoffer. Abrufbar unter: https://www.deutschlandfunk.de/gedenkstaette-bronzeskulptur-fuer-die-kriegsoffer.871.de.html?dram:article_id=268822, letzter Zugriff: 09.01.2021.

Deutschlandfunkkultur vom 10.05.2020: Erlösung durch Erinnerung? Abrufbar unter: https://www.deutschlandfunkkultur.de/35-jahre-weizsaecker-rede-zum-kriegsende-erloesung-durch.2162.de.html?dram:article_id=476329, letzter Zugriff: 09.01.2021.

Goethe-Institut: Beschreibung der Gemeinsamen Referenzniveaus. Abrufbar unter: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.html>, letzter Zugriff: 01.09.2020.

Hansestadt Lübeck: Leitfaden für gendersensible Sprache bei der Hansestadt Lübeck. Abrufbar unter: <https://bekanntmachungen.luebeck.de/dokumente/d/1055/inline>, letzter Zugriff: 19.12.2020.

Main-Kinzig-Kreis: Eingliederungsbericht 2019. Abrufbar unter: https://www.sgb2.info/SharedDocs/Downloads/DE/Service/Eingliederungsberichte/eb-Main-Kinzig-Kreis-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=1, letzter Zugriff: 13.03.2021.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen GER – Niveaustufen. Abrufbar unter: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen GER - Niveaustufen (uni-halle.de), letzter Zugriff: 15.03.2021.

Neue Zürcher Zeitung vom 23.02.2002: Opfer und Tabu. Abrufbar unter: <https://www.nzz.ch/feuilleton/article7ZL0N-1.372861>, letzter Zugriff: 29.07.2020.

Refugee Voices Archiv der Freien Universität. Abrufbar unter: <http://www.refugeevoices.fu-berlin.de/>, letzter Zugriff: 08.09.2020.

Researchgate: Kleinere Klassen haben (doch) Einfluss auf den Lernerfolg. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/279715315_Kleinere_Klassen_haben_doch_Einfluss_auf_den_Lernerfolg-_Eine_kontroverse_Diskussion_zwischen_Offentlichkeit_und_Bildungsforschung, letzter Zugriff: 15.03.2021.

Sachsen-Anhalt-Monitor 2020 vom 10.12.2020: 30 Jahre Bundesland Sachsen-Anhalt. 30 Jahre Deutsche Einheit. Abrufbar unter: https://lpb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LPB/ALPHA_DATEIEN_ab_25062019/Online-Angebote/Downloads/SAM_2020_Onlinefassung.pdf, letzter Zugriff: 26.12.2020.

Spiegel Online vom 15.09.1986: Verschwiegende Enteignung. Abrufbar unter: <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13519977.html>, letzter Zugriff: 07.03.2021.

Spiegel Online vom 25.03.2002: Die Deutschen als Opfer. Abrufbar unter: <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-21856125.html>, letzter Zugriff: 29.07.2020.

Süddeutsche Zeitung vom 17.05.2010: Mädel verpflichtet. Nazi-Worte im Sprachgebrauch. Abrufbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/nazi-worte-im-sprachgebrauch-maedel-verpflichtet-1.573966-0#seite-2>, letzter Zugriff: 20.12.2020.

Süddeutsche Zeitung vom 18.01.2017: Die Höcke-Rede von Dresden in Wortlaut-Auszügen. Abrufbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/parteien-die-hoecke-rede-von-dresden-in-wortlaut-auszuegen-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-170118-99-928143>, letzter Zugriff: 29.09.2020.

Süddeutsche Zeitung vom 11.06.2020: Weg damit. Abrufbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/black-lives-matter-proteste-statuen-usa-grossbritannien-1.4933247?reduced=true>, letzter Zugriff: 23.09.2020.

Tagesschau vom 21.12.2020: Höchststrafe für Halle-Attentäter. Abrufbar unter: <https://www.tagesschau.de/inland/halle-attentat-urteil-101.html>, letzter Zugriff: 26.12.2020.

The Guardian vom 14.06.2020: By tearing down our statues. Abrufbar unter: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2020/jun/14/albania-statues-communist-freedom-history>, letzter Zugriff: 23.09.2020.

The New York Times vom 25.03.1998: Clinton in Africa: In Uganda, Clinton expresses regret on slavery in US. Abrufbar unter: <https://www.nytimes.com/1998/03/25/world/clinton-africa-overview-uganda-clinton-expresses-regret-slavery-us.html>, letzter Zugriff: 08.09.2020.

The New York Times vom 09.10.1998: Japan Apologizes Forcefully for its occupation of Korea. Abrufbar unter: <https://www.nytimes.com/1998/10/09/world/japan-apologizes-forcefully-for-its-occupation-of-korea.html>, letzter Zugriff: 08.09.2020.

The New York Times vom 24.11.2017: Trudeau apologizes for abuse and profound cultural loos at Indigenous Schools. Abrufbar unter: <https://www.nytimes.com/2017/11/24/world/canada/trudeau-indigenous-schools-newfoundland-labrador.html>, letzter Zugriff: 08.09.2020.

Visual History Archiv der Freien Universität. Abrufbar unter: <https://www.vha.fu-berlin.de/>, letzter Zugriff: 08.09.2020.

Welt vom 11.04.2012: Der Schlussstrich ist da. Abrufbar unter: https://www.welt.de/print/die_welt/article106170094/Der-Schlussstrich-ist-da.html, letzter Zugriff: 24.12.2020.

Welt vom 03.04.2010: Die Gnade einer späten Geburt. Abrufbar unter: https://www.welt.de/welt_print/politik/article7034675/Die-Gnade-einer-spaeten-Geburt.html, letzter Zugriff: 09.01.2021.

Welt vom 30.10.2020: Es geht darum, der Gesellschaft ein identitäres Weltbild aufzuzwingen. Abrufbar unter: <https://www.welt.de/politik/ausland/article218977990/Politische-Korrektheit-Es-geht-darum-der-Gesellschaft-ein-identitaeres-Weltbild-aufzuzwingen.html>, letzter Zugriff: 07.01.2021.

Zwangsarbeit Archiv 1939-1945 der Freien Universität. Abrufbar unter: <https://www.zwangsarbeit-archiv.de/>, letzter Zugriff: 08.09.2020.

8.3 Bilderverzeichnis

- Abb. 1 <https://whoswho.de/bio/guenter-grass.html>, letzter Zugriff: 18.12.2020.
- Abb. 2 <https://www.welt.de/kultur/article9172709/Julian-Heynen-ueber-Im-Krebsgang.html>, letzter Zugriff: 18.12.2020.
- Abb. 3 https://www.deutschlandfunk.de/vor-75-jahren-als-die-wilhelm-gustloff-versenkt-wurde.871.de.html?dram:article_id=469045, letzter Zugriff: 18.12.2020.
- Abb. 4 <https://www.cultous.de/guenter-grass-im-krebsgang.html>, letzter Zugriff: 09.08.2020.
- Abb. 5 <https://www.ndr.de/geschichte/chronologie/Untergang-der-Wilhelm-Gustloff-Gefangen-im-Schwimmbadgustloff104.html>, letzter Zugriff: 27.09.2020.
- Abb. 6 <https://www.dw.com/de/thomas-mann-buddenbrooks-verfall-einer-familie/a-43060864>, letzter Zugriff: 21.11.2020.
- Abb. 7 https://www.deutschlandfunkkultur.de/erich-kaestner-zwischen-allen-stuehlen.1024.de.html?dram:article_id=292716, letzter Zugriff: 21.11.2020.
- Abb. 8 <https://www.br.de/mediathek/podcast/nachtstudio/hitlers-kinder-bernward-vesper-biograf-der-68er/460926>, letzter Zugriff: 21.11.2020.
- Abb. 9 <https://www.swrfernsehen.de/autor-im-gespraech-uwe-timm/id=2798/did=19608042/nid=2798/omwuya/index.html>, letzter Zugriff: 21.11.2020.
- Abb. 10 <https://history.washington.edu/people/christopher-robert-browning>, letzter Zugriff: 18.12.2020.
- Abb. 11 <https://www.welt.de/kultur/article4948576/Der-politische-Islam-hat-eine-totalitaere-Vision.html>, letzter Zugriff: 21.11.2020.
- Abb. 12 https://www.deutschlandfunk.de/guenter-grass-ein-gluecklicher-sisyphos.1295.de.html?dram:article_id=193339, letzter Zugriff: 21.11.2020.

9. Anhang

Material zur Unterrichtseinheit: Tulla Pokriefke und das Gedächtnis nach 1945

Das Material gliedert sich im Anschluss wie folgt:

- Einführungspräsentation
- Arbeitsblatt 1
- Textauszug aus dem *Vorwort* (2016) von Jan-Phillip Thomsa, Leiter des Günter Grass-Hauses
- Textauszug aus *Im Krebsgang* (2002) von Günter Grass
- Arbeitsblatt 2
- Textauszug aus *Warum ich nicht nach Deutschland zurückkehre* (1945) von Thomas Mann
- *Eisenbahngleichnis* (1931) von Erich Kästner
- Arbeitsblatt 3

Einführungspräsentation

Günter Grass

- Geboren am 16.10.1926 in Danzig
- Schriftsteller, Bildhauer, Maler
- Nobelpreis für Literatur 1999
- Werke
 - Die Blechtrommel 1959
 - Katz und Maus 1961
 - Hundejahre 1963
 - Ein weites Feld 1995
 - Mein Jahrhundert 1999
 - *Im Krebsgang* 2002



Abb. 1

Unterrichseinheit: Günter Grass Im Krebsgang

Günter Grass

- *Im Krebsgang* 2002
 - Novelle
 - Fiktionales Werk
 - Verknüpfung von Fiktion und Realität
 - Untergang der ‚Wilhelm Gustloff‘



Abb. 2

Unterrichseinheit: Günter Grass Im Krebsgang

Günter Grass

- *Im Krebsgang* 2002
 - ‚Wilhelm Gustloff‘
 - Benannt nach Wilhelm Gustloff (NSDAP Landesgruppenleiter in der Schweiz)
 - Nutzung als Urlaubsschiff, schwimmendes Wahllokal, Lazarettsschiff, Kriegsschiff
 - Versenkung am 30.01.1945



Abb. 3

Unterrichtseinheit: Günter Grass Im Krebsgang

Günter Grass

- *Im Krebsgang* 2002

WELT ONLINE

Der beste Grass seit Jahren

Veröffentlicht am 05.02.2002 |
Lesedauer: 7 Minuten

Von bas

Die Novelle "Im Krebsgang": Eine notwendige Erinnerung an das Schicksal der Vertriebenen

Neue Zürcher Zeitung

Opfer und Tabu

«Im Krebsgang» – Günter Grass und das Denken im Trend

SPIEGEL ONLINE

Der neue Grass

Rückwärts krebser, um voranzukommen

Rudolf Augstein über das neue Buch "Im Krebsgang" von Günter Grass

DIE ZEIT

REZENSION: BELLETRISTIK

Das mußte aufschreiben!

AKTUALISIERT AM 09.02.2002 - 12:00

Wer im Internet den Suchbegriff "Gustloff" eingibt, erhält an die zweitausend Verweise. Auch die Adresse "www.blutzeuge.de" und der Hinweis auf eine "Kameradschaft Schwerin" sind darunter. In Günter Grass' neuer Novelle "Im Krebsgang" ist "Blutzeuge.de" die Website, die ein anonymen Neonazi als Ehrentempel ...

Unterrichtseinheit: Günter Grass Im Krebsgang

Arbeitsblatt 1

1. Bitte schauen Sie sich die Lithografie an und beschreiben, was sie sehen.

-Welche Assoziationen haben Sie?

-Welche Erwartungen stellen Sie an die Novelle?

-Für welchen Inhalt scheint Ihnen das Novellencover passend?



Abb. 4

2. Notieren Sie Ihre Gedanken:

Textauszug aus dem Vorwort (2016) von Jan-Phillip Thomsa, Leiter des Günter Grass-Hauses

Am 1. September 1939 überfiel das nationalsozialistische Deutsche Reich unter Adolf Hitler sein Nachbarland Polen und löste damit den Zweiten Weltkrieg aus. Noch bevor dieser Feldzug ganz abgeschlossen war, leitete Heinrich Himmler die sogenannte Germanisierung des Ostens ein. Bis Dezember 1939 wurden knapp 90.000 Angehörige der deutschsprachigen Minderheit aus dem Baltikum in den besetzten Gebieten Polens angesiedelt. Weitere kamen später hinzu. Polnische Einwohner wurden dafür aus ihren Häusern vertrieben und in das ebenfalls okkupierte, aber nicht unmittelbar in das deutsche Reichsgebiete eingegliederte Generalgouvernement transportiert.

Sechs Jahre später waren es die Deutschen, die fliehen mussten. Etwa 2,5 Millionen Zivilisten und Wehrmachtssoldaten wurden ab Januar 1945 im Rahmen des ‚Unternehmen Hannibal‘ aus Ost- und Westpreußen vor der anrückenden Roten Armee evakuiert. Bis dahin hatte Gauleiter Erich Koch der Zivilbevölkerung verboten, die Gegend eigenmächtig zu verlassen. Als die Transporte endlich begannen, war Ostpreußen bereits vom Rest des Reichs abgeschnitten. Den Einkesselten blieb nur noch die Flucht über die Ostsee. Bei eisigen Temperaturen versuchten die Menschen zunächst, über das zugefrorene Frische Haff in den Danziger Raum zu gelangen. Von hier aus sollen sie per Schiff weiter in den Westen gebracht werden.

Für den Transport setzte die Marine hauptsächlich ehemalige Urlaubsdampfer ein. Doch nicht alle erreichten ihr Ziel. Die Wilhelm Gustloff wurde am 30. Januar 1945 wenige Stunden nach dem Auslaufen aus Gotenhafen vom sowjetischen U-Boot S13 torpediert und sank. Der genaue Hergang des Geschehens lässt sich heute schwer rekonstruieren. Zwar haben Zeitzeugen die Ereignisse in Interviews mehrfach geschildert, ihre Aussagen aber weichen stark voneinander ab. Wie die Wilhelm Gustloff werden auch die einstigen Passagierdampfer General Steuben und Goa sowie weitere Schiffe versenkt. Insgesamt starben mehr als 25.000 Menschen auf der Überfahrt, weil ihre Transportschiffe von den Alliierten abgeschossen wurden.

Günter Grass verarbeitet den Untergang der Wilhelm Gustloff in seiner 2002 erschienenen Novelle im Krebsgang, den er bereits in seinen Büchern *Hundejahre* 1963 und *Die Rättin* 1986 erwähnt.

Quelle: Thomas, J.-P.: Vorwort. In: Patrimonia 239. War eigentlich ein schönes Schiff. Katalog zur Ausstellung im Günter Grass-Haus, Lübeck. 29. Januar 2015 bis 6. Januar 2016. Hrsg. v. der Kulturstiftung der Länder in Verbindung mit dem Günter Grass-Haus. Lübeck 2016, S. 7-8.

Textauszug aus *Im Krebsgang* (2002) von Günter Grass

„Aber nai doch!“ ruft sie, die ich nie besitzergreifend „meine“, sondern immer nur „Mutter“ nenne. „Das Schiff hätt auf sonst wen jetauft sain kennen ond wär trotzdem abjesoffen. Mecht mal bloß wissen, was sich dieser Russki jedacht hat, als er Befehl jeb, die drai Dinger direktemang auf ons loszuschicken...“

So mault sie immer noch, als wäre seitdem nicht ein Haufen Zeit bachrunter gegangen. Wörter breitgetreten, Sätze in der Wäschemangel gewalkt. Sie sagt Bulwen zu Kartoffeln, Glumse zu Quark und Pomuchel, wenn sie Dorsch in Morichsud kocht. Mutter Eltern, August und Erna Pokriefke, kam aus den Koschneiderei, wurden Koschnäwjer genannt. Sie jedoch wuchs in Langfuhr auf. Nicht aus Danzig stammt sie, sondern aus diesem langgestreckten, immer wieder ins Feld hinein erweiterten Vorort, dessen eine Straße Elsenstraße hieß und dem Kind Ursula, Tulla gerufen, Welt genug sein muß, denn wenn sie, wie es bei Mutter heißt, „von ganz frieher“ erzählt, geht es zwar oft um Badevergnügen am nahen Ostseestrand oder um Schlittenfahrten in den Wäldern südlich des Vorortes, doch meistens zwingt sie ihre Zuhörer auf den Hof des Mietshauses Elsenstraße 19 und von dort aus, am angeketteten Schäferhund Haras vorbei, in eine Tischlerei, deren Arbeitsgeräusch von einer Kreis-, einer Bandsäge, der Fräse, der Hobelmaschine und dem wummernden Gleichrichter bestimmt wurde. „Als kleine Göre schon hab ech im Knochenleimpott rumriehren jedurft...“ Weshalb dem Kind Tulla, wo es stand, lag, ging, rannte oder in einer Ecke kauerte, jener, wie erzählt wird, legendäre Knochenleimgeruch anhing.

Kein Wunder also, daß Mutter, als wir gleich nach dem Krieg in Schwerin einquartiert wurden, in der Schelfstadt das Tischlerhandwerk gelernt hat. Als „Umsiedlerin“, wie es im Osten hieß, bekam sie prompt eine Lehrstelle bei einem Meister zugewiesen, dessen Bruchbude mit vier Hobelbänken und ständig blubbernden Leimpott als alteingesessen galt. Von dort aus war es nicht weit zur Lehmstraße, wo Mutter und ich ein Dach aus Teerpappe überm Kopf hatten. Doch wenn wir nach dem Unglück nicht in Kolberg an Land gegangen wären, wenn uns vielmehr das Torpedoboot Löwe nach Travemünden oder Kiel, also in den Westen gebracht hätte, wäre Mutter als „Ostflüchtling“, wie es drüben hieß, bestimmt auch Tischlerlehrling geworden. Ich sage Zufall, während sie vom ersten Tag an den Ort unserer Zwangseinweisung als vorbestimmt angesehen hat.

[...]

Als ich [Paul] da war, hatte sie [Tulla] gerade ihre Tischlerlehre abgeschlossen. Na schön, Hobelspäne und Holzklötze, die sie mir aus der Werkstatt mitbrachte, hab ich langgelockt und getürmt einstürzend vor Augen. Ich spielte mit Spänen und Klötzen. Und sonst? Mutter roch nach Knochenleim. Überall wo sie gestanden, gesessen, gelegen hatte – o Gott, ihr Bett! – hielt sich dieser Geruch. Aber ich wurde, weil es noch keine Krippe gab, zuerst bei einer Nachbarin, dann in einem Kindergarten abgestellt. So lief das nun mal bei berufstätigen Müttern überall im Arbeiter-und-Bauern-Staat, nicht nur in Schwerin.

[...]

Mein Bild von Mutter, als sie noch jung war, ist gestochen scharf und getrübt zugleich. Kenne sie nur weißhaarig. Von Anbeginn war sie weißhaarig. Nicht silbrig weiß. Einfach nur weiß. Wer Mutter danach fragte, bekam zu hören: *„Das is bai de Jeburt von meim Sohn passiert. Ond zwar auffem Torpedoboot, was ons jerettet hat...“* Und wer bereits war, sich mehr anzuhören, erfuhr, sie sei ab dann und so auch in Kolberg, als die Überlebenden, Mutter mit Säugling, das Torpedoboot Löwe verließen, schlohweiß gewesen. Damals habe sie die Haare halblang getragen. Aber früher, als sie noch nicht *„wie auf Kommando von heechste Stelle“* weiß geworden war, sie ihr Haar von Natur aus annähernd blond, bißchen rötlich bis auf die Schultern gefallen.

Auf weitere Fragen – er läßt einfach nicht nach – versicherte ich meinen Arbeitsgeber, daß es von Mutter nur wenige Fotos aus den fünfziger Jahren gibt. Auf einem sieht man, wie sie ihr weißes Haar kurzgeschnitten, auf Streichholzlänge getragen hat. Knisterte, wenn ich darüberstrich, was sie mir manchmal erlaubte. Und so läuft sie noch heute als alte Frau rum. Gerade mal siebzehn war sie, als sie auf einen Schlag weiß wurde. *„Ach was! Niemals hat Mutter ihr Haar gefärbt oder färben lassen. Keiner ihrer Genossen hat sie jemals blauschwarz oder tizianrot erlebt.“*

[...]

Sie war nicht für Heirat. *„Du raichst miä grade“*, hat sie gesagt, als ich mit etwa fünfzehn, die Nase voll hatte von allem. Nicht von der Schule. Da war ich, außer in Russisch, ganz gut. Aber vom FDJ-Gehampel, den Ernteeinsätzen, Aktionswochen, dem wenigen Bauaufgesinge, auch von Mutter hatte ich genug. Konnte das nicht mehr mitanhören, wenn sie mir, meistens sonntags, ihre Gustloff-Geschichten zu Klopfen und Stampfkartoffeln auftischte: *„Kam alles ins Rutschen. Kann man nicht vergäßen, sowas. Das heert nie auf. Da träum echt nich nur von, wie, als Schluß war, ain einziger Schrei ieberm Wasser losjing. Ond all die Kinderchen*

zwischen die Eisschollen...“ Manchmal hat Mutter, wenn sie nach dem Sonntagsessen mit ihrem Pott Kaffee am Küchentisch saß, nur „*War aijentlich ain scheenes Schiff*“ gesagt, danach kein Wort mehr. Aber ihr Binnichtzuauseblick sagte genug.

[...]

„Abä nich fier den Justloff bin ech mitte Blumen jekommen. Das war nur ain Nazi von viele, die abjemurkst wurden. Nai, fier das Schiff ond all die Kinderchen, die drauffegangen sind damals inne eiskalte See, hab ech genau zwaiundzwanziguhrachtzehn mein Strauß weiße Rosen abjelegt. Ond jewaint hab ech dabai noch finfondvierzig Jahr danach...“

[...]

Chaotisch ging es zu. Kinder sind ohne Mütter aufs Schiff gekommen. Und Mütter haben erliden müssen, wie in dem Gedränge auf der Gangway ihr Kind von der Hand weggerissen, über den Rand gestoßen wurde und zwischen Schiffswand und Kaimauer im Hafenwasser verschwand. Da half kein Schreien.

Sogar das verglaste Promenadendeck und die Gänge waren drangvoll belegt. Da Tausende Kinder, gezählte wie ungezählte, zur menschlichen Frachtgehörten, mischte sich deren Geschrei mit Lautsprecherdurchsagen: ständig wurden die Namen verirrter Jungen und Mädchen ausgerufen.

Man hat Mutter, als die Pokriefkes unregistriert an Bord kamen, von ihren Eltern getrennt. Das entschied eine Krankenschwester. Ungewiß blieb, ob das Ehepaar von den Aufsicht übenden Marienhelferinnen in einer schon belegte Kabine gezwängt worden ist oder ob es mit restlichen Gepäck inmitten der Massenlager Platz gefunden hat. Tulla Pokriefke sollte das Fotoalbum und ihre Eltern nie wiedersehen. Das schreibe ich in dieser Reihenfolge auf, weil mir sicher zu sein scheint, daß der Verlust des Fotoalbums für Mutter besonders schmerzhaft gewesen ist, denn ihm sind alle Aufnahmen verlorengegangen, auf denen sie mit ihrem Bruder Konrad, dem Lockenköpfchen, auf dem Zoppoter Seesteg, mit ihrer Schulfreundin Jenny und deren Adoptivvater, dem Studienrat Bruniers, vorm Gutenbergdenkmal im Jäschkentaler Wald sowie mehrmals mit Harras, dem rassereinen Schäferhund und berühmten Zuchtrüden, zu sehen war.

Arbeitsblatt 2

1. Lesen Sie folgende Zitate. Wie beschreibt Tulla in ihrer Erinnerung das Schiff Wilhelm Gustloff?

„Maine Mama hat sich janich ainkriegen jekonnt, weil nämlich im Speisesaal alle Urlauber durchainander jesessen ham, ainfche Arbaiter wie main Papa, aber och Beamte ond Parteibonzen sogar. Muß fast wie bei ons inne Deedeär jewesen sein, nur scheener noch...“

„Sie wußte, wie es auf der Kaianlage zuing: »Ain Jedräge war das ond ain ainzijas Durchainander. Erst ham se alle, die ieber die Treppe raufkamen, noch ordentlich aufjeschrieben, aber denn gab's kain Papier mehr...« So wird die Zahl auf immer ungewiß bleiben. Doch was sagen Zahlen? Zahlen stimmen nie. Immer muß man den Rest schätzen. Registriert wurden sechstausendsechshundert Personen, unter ihnen rund fünftausend Flüchtlinge.“

„[...], weil man jahrzentelang »ieber die Justloff nicht reden jedurft hat. Bai ons im Osten sowieso nich. Ond bai dir im Westen ham se, wenn ieberhaupt von frieher, denn immerzu nur von andre schlimme Sachen, von Auschwitz und sowas jeredet. Main Gottchen! Was ham die sich aufjeregt bai ons im Parteikollektiv, als ech mal kurz was Positives ieber Kaadeäffschiffe jesagt hab, daß nämlich die Justloff ein klassenloses Schiff jewesen ist...«.“

Kaianlage – befestigtes Ufer	Jedräge – Menschenmenge	ainzijas – einziges
aufjeschrieben – aufgeschrieben	ieber – über	Bai – Bei
ons – uns	ham – haben	
Kaadeäffschiffe – Kraft-durch-Freude-Schiff	jesagt – gesagt	jewesen – gewesen
Maine – Meine	janich – gar nicht	jekonnt – gekonnt
Speisesaal – Speisesaal		
Parteibonzen – Parteifunktionäre	inne – in der	Deedeär – DDR (Deutsche
Demokratische Republik	schneener – schöner	

Arbeitsblatt 2

Das Schiff *Wilhelm Gustloff* wird von anderen Figuren der Novelle wie folgt beschrieben:

„schwimmendes Wahllokal“

„zum Lazarettschiff mit fünfhundert Betten umgerüstet“

„schwimmenden Kaserne“

„einer einzigen Passagierklasse alle Klassenunterschiede zeitweilig aufzuheben“



Abb. 5

2. Sehen Sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu Tullas Beschreibungen? Notieren Sie Ihre Überlegungen.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Textauszug aus *Warum ich nicht nach Deutschland zurückkehre* (1945) von Thomas Mann

Lieber Herr von Molo!

Ich habe Ihnen zu danken für einen sehr freundlichen Geburtstagsgruß, dazu für den Offenen Brief an mich, den Sie der deutschen Presse übergaben, und der auszugsweise auch in die amerikanische gelangt ist. Darin kommt noch stärker und dringlicher als in dem privaten Schreiben, der Wunsch, ja die verpflichtende Forderung zum Ausdruck, ich möchte nach Deutschland zurückkehren und wieder dort leben: „zu Rat und Tat“. Sie sind nicht der Einzige, der diesen Ruf an mich richtet; das russisch kontrollierte Berliner Radio und das Organ der vereinigten demokratischen Parteien Deutschlands haben ihn auch erhoben, wie man mir berichtet, mit der stark aufgetragenen Begründung, ich hätte „*ein historisches Werk zu leisten in Deutschland*“.

Nun muß es mich ja freuen, daß Deutschland mich wiederhaben will – nicht nur meine Bücher, sondern mich selbst als Mensch und Person. Aber etwas Beunruhigendes, Bedrückendes haben diese Appelle doch für mich, und etwas unlogisches, sogar Ungerechtes, nicht Wohlüberlegtes spricht mich daraus an. Sie wissen nur zu gut, lieber Herr von Molo, wie teuer „Rat und Tat“ heute in Deutschland sind, bei der fast heillosen Lage, in die unser unglückliches Volk sich gebracht hat, und ob ein schon alter Mann, an dessen Herzmuskel die abenteuerliche Zeit doch auch ihre Anforderungen gestellt hat, direkt, persönlich, im Fleische noch viel dazu beigetragen kann, die Menschen, die Sie so ergreifend schildern, dort aus ihrer tiefen Gebeugtheit, aufzurichten, scheint mir recht zweifelhaft. Dies nur nebenbei. Nicht recht überlegt aber scheinen mir bei jenen Aufforderungen auch die technischen, bürgerlichen, seelischen Schwierigkeiten, die meiner „*Rückwanderung*“ entgegenstehen.

Sind diese zwölf Jahre und ihre Ergebnisse denn von der Tafel zu wischen und kann man tun, als seien sie nicht gewesen? Schwer genug, atembeklemmend genug war, anno dreiunddreißig, der Schock des Verlustes der gewohnten Lebensbasis, von Haus und Land, Büchern, Andenken und Vermögen, begleitet von kläglichen Aktionen Daheim, Ausbootungen, Absagen. Nie vergesse ich die analphabetische und mörderische Radio- und Pressehetze gegen meinen Wagner-Aufsatz, die man in München veranstaltete, und die mich erst recht begreifen ließ, daß mir die Rückkehr abgeschnitten sei; das Ringen nach Worten, die Versuche zu schreiben, zu antworten, mich zu erklären, die „*Briefe in die Nacht*“, wie René Schickele, einer der vielen dahingegangenen Freunde, diese erstickten Monologe nannte. Schwer genug war, was dann folgte, das Wanderleben von Land zu Land, die Paßsorgen, das Hotel-Dasein, während die

Ohren klagen von den Schandgeschichten, die täglich aus dem verlorenen, verwildernden, wildfremd gewordenen Lande herüberdrangen. Das haben Sie alle, die Sie dem „charismatischen Führer“ (entsetzlich, entsetzlich, die betrunkene Bildung!) Treue geschworen und unter Goebbels Kultur betrieben, nicht durchgemacht haben, dem ich entging; aber das haben Sie nicht gekannt: das Herzasthma des Exils, die Entwurzelung, die nervösen Schrecken der Heimatlosigkeit.

Zuweilen empöre ich mich gegen die Vorteile, deren Ihr genosset. Ich sah darin eine Verleugnung der Solidarität. Wenn damals die deutsche Intelligenz, alles, was Namen und Weltnamen hatte, Ärzte, Musiker, Lehrer, Schriftsteller, Künstler, sich wie ein Mann gegen die Schande erhoben, den Generalstreik erklärt, manches hätte anders kommen können, als es kam. Der Einzelne, wenn er zufällig kein Jude war, fand sich immer der Frage ausgesetzt: „*Warum eigentlich? Die anderen tun doch mit. Es kann doch so gefährlich nicht sein.*“

Quelle: Mann, T.: Warum ich nicht nach Deutschland zurückkehre. In: Neue Schweizer Rundschau, Vol. 13. 1945, S. 358-365.

Thomas Mann war einer der bedeutendsten deutschen Schriftsteller des 20. Jahrhunderts, der 1929 mit dem Literaturnobelpreis ausgezeichnet wurde. Während der Zeit des Nationalsozialismus emigrierte er 1933 in die Schweiz und 1939 in die USA, von wo er sich u. a. durch Radiosendungen für Aufklärung einsetzte. Populäre Werke sind u. a. die *Buddenbrooks* (1901), *Doktor Faustus* (1947), *Tonio Kröger* (1903), *Der Tod in Venedig* (1911) und *Der Zauberberg* (1924).

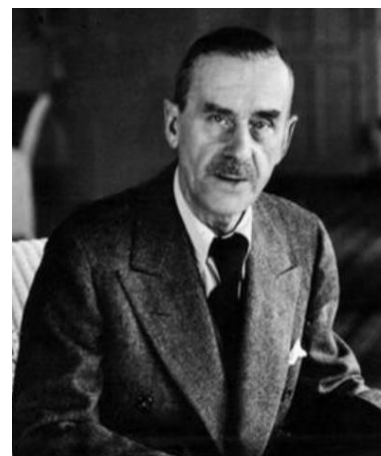


Abb. 6

Das Eisenbahngleichnis (1931) von Erich Kästner

Wir sitzen alle im gleichen Zug
und reisen quer durch die Zeit.
Wie sehen hinaus. Wie sahen genug.
Wir fahren alle im gleichen Zug.
Und keiner weiß, wie weit.

Ein Nachbar schläft. Ein anderer klagt.
Der dritte redet viel.
Stationen werden angesagt.
Der Zug, der durch die Jahre jagt,
kommt niemals an sein Ziel.

Wir packen aus. Wir packen ein.
Wir finden keinen Sinn.
Wo werden wir wohl morgen sind?
Der Schaffner schaut zur Tür herein
und lächelt vor sich hin.

Auch er weiß nicht, wohin er will.
Er schweigt und geht hinaus.
Da heult die Zugsirene schrill!
Der Zug fährt langsam und hält still.
Die Toten steigen aus.

Ein Kind steigt aus. Die Mutter schreit.
Die Toten stehen stumm,
am Bahnsteig der Vergangenheit.
Der Zug fährt weiter, er jagt durch die Zeit.
Und keiner weiß, warum.

Die erste Klasse ist fast leer.
Ein dicker Herr sitzt stolz,
im roten Plüsch und atmet schwer.
Er ist allein und spürt das sehr.
Die Menschheit sitzt auf Holz.

Wir reisen alle im gleichen Zug
zur Gegenwart in spe.
Wir sehen hinaus. Wir sahen genug.
Wir sitzen alle im gleichen Zug.
Und viele im falschen Coupé.

Quelle: Kästner, E.: Das Eisenbahngleichnis. In:
Doktor Erich Kästners Lyrische Hausapotheke. 56
Gedichte im Warschauer Getto aufgeschrieben und
illustriert von Trofila Reich-Ranicki. Stuttgart,
München 2000, S. 66-67.

Erich Kästner war einer der berühmtesten deutschen Schriftsteller. Obwohl seine Werke ab Mai 1933 von dem nationalsozialistischen Regime verboten und öffentlich verbrannt wurden, blieb er sein Leben lang in Deutschland. Als Regimegegner wurde er mit einem Publikationsverbot bestraft. Zu seinen berühmtesten Werken zählen u. a. *Emil und die Detektive* (1929), *Fabian* (1931) und *Als ich ein kleiner Junge war* (1957).



Abb. 7

Arbeitsblatt 3

1. Welche Themen werden in den Texten angesprochen? Tauschen Sie sich in ihrer Gruppe aus!

Thomas Mann: *Warum ich nicht nach Deutschland zurückkehre* (1945)

Erich Kästner: *Das Eisenbahngleichnis* (1931)

2. Diskutieren Sie in Ihren Gruppen die beschriebenen Erinnerungen.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Material zur Unterrichtseinheit: Paul Pokriefke und das Gedächtnis der 1960er-Jahre

Das Material gliedert sich im Anschluss wie folgt:

- Textauszug aus *Im Krebsgang* (2002) von Günter Grass
- Arbeitsblatt 1
- Arbeitsblatt 2
- Textauszug aus *Die Reise* (1983) von Bernward Vesper
- Textauszug aus *Am Beispiel meines Bruders* (2003) von Uwe Timm
- Arbeitsblatt 3

Textauszug aus *Im Krebsgang* (2002) von Günter Grass

Dafür, Mutter, und weil Du mich geboren hast, als das Schiff sank, hasse ich Dich. Auch daß ich überlebte, ist mir in Schüben hassenswert geblieben, denn wenn Du, Mutter, wie tausend andere, als es „*Rette sich, wer kann*“ hieß, hochschwanger über Bord gegangen, trotz Rettungsgürtel überm Bauch im eisigen Wasser erstarrt wärest oder Dich der Sog des über den Bug sinkenden Schiffes samt meiner Ungeburt in die Tiefe gerissen hätte...

[...]

Hätte Mutter nicht über einem Fallreep den umgekehrten Weg nehmen können? Immer hat sie es verstanden, rechtzeitig kehrtzumachen. Die Gelegenheit! Warum nicht von dem Unglücksschiff runter auf den Reval? So wäre ich, hätte sie sich trotz dickem Baum treppab gewagt, woanders – weiß nicht, wo -, bestimmt, aber später und nicht am 30. Januar geboren worden.

Da ist es wieder, das verfluchte Datum. Die Geschichte, genauer, die von uns angerührte Geschichte ist ein verstopftes Klo. Wir spülen und spülen, die Scheiße kommt dennoch hoch. Zum Beispiel dieser vermaledeite Dreißigste. Wie er mir anhängt, mich stempelt. Nichts hat es gebracht, daß ich mich jederzeit, ob als Schüler und Student oder als Zeitungsredakteur und Ehemann, geweigert habe, im Freundes-, Kollegen- oder Familienkreis meinen Geburtstag zu feiern. Immer war ich besorgt, es könne mir bei solch einer Fete – und sei es mit einem Trinkspruch – die dreimal verfluchte Bedeutung des Dreißigsten draufgesattelt werden, auch wenn es so aussah, als habe ich das bis kurz vorm Platzen gemästete Datum im Verlauf der Jahre verschlankt, sie nun harmlos, ein Kalendertag wie viele andere geworden. Wir haben ja Wörter für den Umgang mit der Vergangenheit dienstbar gemacht: sie soll gesühnt, bewältigt werden, an ihr sich abzumühen heißt Trauerarbeit leisten.

[...]

Nur wenn das Rettungsboot auf Höhe der Reling des Torpedobootes war, während der Sekunden also, gelang es Mal um Mal, einzelne Schiffbrüchige zu übernehmen. Wem der Sprung misslang, geriet zwischen die Boote, blieb weg. Doch Mutter kam mit Glück an Bord eines Kriegsschiffes von nur 768 Tonnen Wasserverdrängung, das im Jahr achtunddreißig vom Stapel einer norwegischen Werft gelaufen, auf den Namen Gyller getauft, in norwegischen Dienst gestellt und nach der Besetzung Norwegens im Jahr vierzig als Beute von der deutschen Kriegsmarine übernommen worden war.

Kaum hatten zwei Matrosen des Begleitschiffes mit Vorgeschichte Mutter über die Reling gehievt, wobei sie ihre Schuhe verlor, sie dann in eine Decke gewickelt und in die Kajüte des diensthabenden Maschinenoffiziers geführt, setzten die Wehen abermals ein.

Wünsch dir was! Ich will nicht ablenken, wie mir jemand unterstellen könnte: aber lieber als von Mutter auf der Löwe geboren, wäre ich jenes Findelkind gewesen, das sieben Stunden nach dem Schiffsuntergang von dem Vorpostenboot VP1703 geborgen wurde.

[...]

Irgendwer, von mir aus die verfluchte Vorsehung, war dagegen. Kein Fluchtweg stand offen. Durfte nicht als namenlose Fundsache überleben. Bei günstiger Bootslage wurde, wie es im Bordbuch hieß, Fräulein Ursula Pokriefke, hochschwanger, vom Torpedoboot Löwe übernommen. Sogar die Uhrzeit vermerkt: Zweiundzwanzig Uhr fünf. Während in der aufgewühlten See und im Schiffsinnen der Gustloff der Tod weiterhin seinen Gewinn einstrich, lag Mutter Niederkunft nichts mehr im Wege.

Diese Einschränkung muß stehenbleiben: Meine Geburt war nicht einzigartig. Die Arie „*Stirb und werde*“ hatte mehrere Strophen. Denn zuvor und danach kamen Kinder ans Licht. Etwa auf dem Torpedoboot T36 sowie auf dem spät eingetroffenen Dampfer Göttingen, einem Sechstausendonnenschiff des Norddeutschen Lloyd, das im ostpreußischen Hafen Pillau zweieinhalbtausend Verwundete und mehr als tausend Flüchtlinge, unter ihnen an die hundert Säuglinge an Bord genommen hatte. Während der Fahrt wurden fünf weitere Kinder geboren, ein letztes kurz bevor das im Geleit fahrende Schiff ein kaum noch von Hilferufen belebtes Leichenfeld erreichte. Doch im Augenblick des Untergangs, zweiundsechzig Minuten nach dem Torpedotreffern, kroch einzig ich aus dem Loch.

„*Auf die Minute genau als die Justloff absoff*“, wie Mutter behauptet, oder wie ich sage: Als die Wilhelm Gustloff mit dem Bug voran und bei extremer Schlagseite nach Backbord hin zugleich sank und kenterte, wobei von allen Oberdecks rutschende Menschen und gestapelte Flöße, alles, was keinen Halt mehr fand, in die aufschäumende See stürzte, als, auf die Sekunde genau, wie auf Befehl aus dem Nirgendwo, noch einmal sie seit den Torpedotreffern erloschene Schiffsbeleuchtung inwendig, sogar auf den Decks ansprang und – wie in Friedens- und KdF-Zeiten, jedem, der Augen hatte, zum letzten Mal Festbeleuchtung bot, als alles ein Ende fand, soll ich ganz normal in der engen Kojen des Maschinenoffiziers geboren worden sein; aus Kopflage und ohne Komplikationen, oder wie Mutter sagte: „*Das jing wie nix. Ainfach rausjeflutscht biste...*“

[...]

Weiß der Teufel, wer Mutter dickgemacht hat. Man soll es in der Langfuhrerstraße ihren Cousin im dunklen Holzschuppen gewesen sin, mal ein Luftwaffenhelfer der Flakbatterie nahe dem Kaiserhafen – „*mit Blick auffen Knochenberj*“ –, dann wieder ein Feldwebel, von dem es hieß, er habe beim Zeugungsakt mit den Zähnen geknirscht. Einerlei, wer sie gestoßen hat, für mich hieß ihr beliebiges Angebot: vaterlos geboren und aufgewachsen, um irgendwann Vater zu werden.

[...]

Wenn ich jetzt Zahlen nenne, stimmen sie nicht. Alles bleibt ungefähr. Außerdem sagen Zahlen wenig. Die mit den vielen Nullen sind nicht zu fassen. Sie widersprechen sich aus Prinzip. Nicht nur ist die Anzahl aller Personen an Bord der Gustloff über Jahrzehnte hinweg schwankend geblieben – sie liegt zwischen sechstausendsechshundert und zehntausendsechshundert-, auch mußte die Zahl der Überlebenden immer wieder korrigiert werden; von anfangs neunhundert auf schließlich tausendzweihundertneununddreißig. Ohne Hoffnung auf Antwort setzte sich die Frage: Was zählt ein Leben mehr oder weniger?

Sicher ist, daß überwiegend Frauen und Kindern den Tod fanden; in peinlich deutlicher Mehrheit wurden Männer gerettet, so alle vier Kapitäne des Schiffes. Petersen, der bald nach Kriegsende starb, sorgte als erster für mich. Zahn, der in Friedenszeiten Geschäftsmann wurde, verlor nur seinen Schäferhund Hassan. Gemessen an der Zahl von grobgeschätzt fünftausend ertrunkenen, erfrorenen, auf Schiffstreppen totgetretenen Kindern, fallen die vor und dann dem Unglück gemeldeten Geburten, darunter meine, kaum ins Gewicht; ich zähle nicht.

[...]

Er, der vorgibt, mich zu kennen, behauptet, ich kenne mein eigen Fleisch und Blut nicht. Mag sein, daß mir der Zugang in seine innersten Peinkammern verschlossen geblieben ist. Oder bin ich nicht findig genug gewesen, meines Sohnes Geheimnisse aufzuschlüsseln? Erst als der Prozeß lief, kam ich Konny näher, zwar nicht auf Armeslänge, doch auf Hörweite, habe aber versäumt von Zeugenstand aus Rufe wir etwa diesen zu wagen: „*Dein Vater steht zu dir!*“

Quelle: Grass, G.: Im Krebsgang. Eine Novelle. Göttingen 2002.

Arbeitsblatt 1

1. Diskutieren Sie bitte folgende Fragen in Kleingruppen/Partnerarbeit:

- Lesen Sie die untenstehenden Zitate. Wie wird Paul Pokriefke dargestellt?
- Warum steht er in einem Konflikt mit seiner Geburt?

Diskutieren Sie, wie Pauls Geburt jeweils von Tulla und Paul beschrieben wird:

Paul: Da ist es wieder, das verfluchte Datum. Die Geschichte, genauer, die von uns angerührte Geschichte ist ein verstopftes Klo. Wir spülen und spülen, die Scheiße kommt dennoch hoch. Zum Beispiel dieser vermaledeite Dreißigste. Wie er mir anhängt, mich stempelt. Nichts hat es gebracht, daß ich mich jederzeit, ob als Schüler und Student oder als Zeitungsredakteur und Ehemann, geweigert habe, im Freundes-, Kollegen- oder Familienkreis meinen Geburtstag zu feiern Immer war ich besorgt, es könne mir bei solch einer Fete – und sei es mit einem Trinkspruch – die dreimal verfluchte Bedeutung des Dreißigsten draufgesattelt werden...

Tulla: „*Auf die Minute genau als die Justloff absoff*“, wie Mutter behauptet, oder wie ich sage: Als die Wilhelm Gustloff mit dem Bug voran und bei extremer Schlagseite nach Backbord hin zugleich sank und kenterte, wobei von allen Oberdecks rutschende Menschen und gestapelte Flöße, alles, was keinen Halt mehr fand, in die aufschäumende See stürzte, als, auf die Sekunde genau, wie auf Befehl aus dem Nirgendwo, noch einmal sie seit den Torpedotreffern erloschene Schiffsbeleuchtung inwendig, sogar auf den Decks ansprang und – wie in Friedens- und KdF-Zeiten, jedem, der Augen hatte, zum letzten Mal Festbeleuchtung bot, als alles ein Ende fand, soll ich ganz normal in der engen Kojen des Maschinenoffiziers geboren worden sein; aus Kopflage und ohne Komplikationen, oder wie Mutter sagte: „*Das jing wie nix. Ainfach rausjeflutscht biste...*“

1. Beschreiben Sie das Verhältnis von Paul zu Tulla. Notieren Sie Ihre Gedanken.

Arbeitsblatt 2

1. Diskutieren Sie bitte das Verhältnis von Paul zu Konrad.

Paul: Aber ich war auf keiner Elternversammlung dabei, und Gabi meinte, die ohnehin schwierige Situation ihrer Lehrerkollegen nicht durch subjektiv mütterlichen Einspruch erschweren zu dürfen, zumal sie sich selber „*strikt gegen jegliche Verharmlosung der braunen Pseudo-Ideologie*“ ausgesprochen und ihren Sohn gegenüber immer ihre linken Positionen verteidigt hat, oft zu ungeduldig, wie sie zugeben mußte. Nichts spricht uns frei. Man kann nicht alles auf Mutter oder die bornierte Paukermoral schieben. Und während der Prozeß lief, haben meine Ehemalige und ich – sie eher zögerlich und ständig auf die Grenzen der Pädagogik verweisend – unser beider Versagen eingestehen müssen. Ach, wäre ich, der Vaterlose, doch nie Vater geworden!

Da mir verboten worden ist, der Stirn meines Sohnes Gedanken abzulesen, bleibt nur zu sagen, daß er sich seinem Vater konfrontiert, wie gewohnt verschlossen, aber nicht abweisend zeigte. Sogar eine Frage nach meiner journalistischen Arbeit war mir vergönnt. Als ich ihm von einer Reportage über das in Schottland geklonte Wunderschaf Dolly und dessen Erfinder berichtete, sah ich ihn lächeln. „*Dafür wird sich Mama bestimmt interessieren. Sie hat es ja mit den Genen, speziell mit meinen.*“

Konrad: Konrad stand auf, hob das nach Wilhelm Gustloff heiße und mit drei roten Punkten markierte Schiffsmodell aus dem Drahtgestell, das zentral auf der Tischplatte stand, legte den Schiffsleib vor das Gerüst, so daß es backbord wie mit Schlagseite auflag, und begann dann, nicht etwa hastig oder wütend, eher mit Vorbedacht seinen Bastlerfleiß mit bloßer Faust zu zerschlagen.

Das muß schmerzhaft gewesen sein. Nach vier, fünf Schlägen blutete die Handkante seiner rechten Faust. Am Schornstein, den Rettungsboten, den beiden Masten wird er sich verletzt haben. Dennoch schlug er weiter. Als der Schiffsrumpf seinen Schlägen nicht endgültig nachgeben wollte, hob er das Wrack beidhändig, schwenkte es seitlich aus, hob es in Augenhöhe und ließ es dann auf den Fußboden der Zelle fallen, der aus geölten Dielen bestand. Woraufhin er zertrampelte, was von der Wilhelm Gustloff als Modell übriggeblieben war, zum Schluß die letzten aus den Davits gesprungenen Rettungsboote. „*Zufrieden jetzt, Vati?*“ Danach kein Wort mehr.

Textauszug aus *Die Reise* (1983) von Bernward Vesper

An den Rand der Beschreibung der Kämpfe zwischen Pompeius und Casar und die Bemühungen des römischen Senats in Rostoszeffs „*Geschichte der Alten Welt*“ schrieb mein Vater: „*Viele Köche verderben den Brei!*“ So treibt man bei uns Geschichte. (Mein Vater war Mitglied der Preußischen Akademie und gab auf literarischem Gebiet dreißig Jahre lang den Ton an.)

Der Aufstand geschieht gegen diejenigen, die mich zur Sau gemacht haben, es ist kein blinder Haß, kein Drang, zurück ins Nirwana, vor der Geburt. Aber die Rebellion gegen die zwanzig Jahre im Elternhaus, gegen den Vater, die Manipulation, die Verführung, die Vergeudung der Jugend, der Begeisterung, des Elans, der Hoffnung – da ich begriffen habe, daß es einmalig, nicht wiederholbar ist. Ich weiß nicht, wann es dämmerte, aber ich weiß, daß es jetzt Tag ist und die Zeit der Klarstellung. Denn wie ich sind wir alle betrogen worden, um unsere Träume, um Liebe, Geist, Heiterkeit, ums Ficken, um Hasch und Trip (werden weiter alle betrogen).

[...]

Ich war das jüngste von vier Kindern meiner Mutter, der einzige Sohn. Und einige Tage später erschien ein Boote eines Barons aus dem Oderbruch mit einem Rokokostrauß und einem Brief, einer Gratulation des Herrn, der zufällig von der Anwesenheit der Gattin des Dichters gehört und sich beehrte. Und während meine Mutter mich noch stillte, kehrte Österreich heim ins Reich, und ich erhielt als Geschenk (nein, nicht Taufgeschenk, ich wurde erst in der Privatwohnung des befreundeten Dorfpfarrers von Gamsen getauft, als ich das Tausendjährige Reich in Trümmern...) ein mährisches Glas mit der deutschen Schreibschrift: Ein Volk, ein Reich, ein Führer! Ich war ein Jahr und einen Monat alt, als der Krieg begann und war sechs Jahre, neun Monate und acht Tage alt, als das Reich kapitulierte.

[...]

Und ich hatte Angst, wenn die Flugzeuge nachts über das Haus flogen, langsame Maschinen in endlosen Geschwadern in großer Höhe, die einen drohenden, summenden Ton aussandten, und ich kroch unter die Bettdecke, strecke die Finger in die Ohren. Ich weiß nicht, vielleicht kamen meine Eltern auch und sagten, der Führer wird uns beschützen (er hieß Adolf Hitler, da wußte ich) und als die ersten Evakuierten aus Berlin in die leeren Bodenkammern einzogen und uns das Lied beibrachten von dem großen Teddybär, der aß am Tag ein Wittlerbrot, am fünften Tage war er tot, verbot uns mein Vater, es zu singen, aber damit hatte es zu tun.

[...]

Die Schule wurde geschlossen, weil die Fliegerangriffe jetzt auch tags stattfanden. Mein Vater kam mit tiefend nassen Kleidern nach Hause, die Stiefel in der Hand. Er war auf dem Feld von Tieffliegern überrascht worden und hatte sich in einen Graben geworfen. Flüchtlinge kamen in Wagen, mit einer Plane bedeckt, zwei Pferde davor, ein Pferd am Halfterband. Die Ställe füllten sich. In der Schule, in den Arbeitsdienstbaracken wohnten Flüchtlinge. „*Die Gefangenen*“ kamen unter schwerer Bewachung zur Arbeit, dann blieben sie ganz in ihren Lagern.

Ich erhielt einen kleinen Rucksack mit Wäsche, einem silbernen Trinkbecher, etwas Nahrung. Als Hamburg und Hannover bombardiert wurden, riß die Fassade des Neuen Hauses. Dann griffen Tiefflieger den Bahnhof an, als dort gerade Pferde verladen wurden. Wir gingen nachmittags hin, sahen die herunterhängenden Leitungsdrähte, die angebrannten Waggon. Tiefflieger beschossen das Haus, wir saßen beim Frühstück, warfen Brote aus der Hand und flüchteten hinter den Kachelofen. Ein Fenster der Plättstube wurde von einer Maschinengewehrkugel durchschlagen, die ein Tiefflieger abgefeuert hatte. Wir erhielten strenge Anweisung, im Haus zu bleiben. Im Haus, im Dorf trafen täglich neue Menschen ein, leere Kammern wurden hergerichtete, Betten herumgetragen.

Zwei Tage lang arbeitete mein Vater mit einem Mann im Keller am großen Heizofen und verbrannte Bücher und Papiere. Tigerpanzer gingen in der Sandgrube in Stellung. Waffen-SS und Totenkopf – Werwolf und Endsieg. Man kümmerte sich wenig um die Kinder. Dann stürzte meine Schwester herein: „*Der Führer ist gefallen.*“ Es war ein herrlicher Frühlingstag, blau und warm.

Quelle: Vesper, B.: Die Reise. Romanessay. Hamburg 1983.

Bernward Vesper war Schriftsteller und Verleger. Als Sohn von Will Vespers, der überzeugter Nationalsozialist und Literaturkritiker war, verarbeitete Bernward Vesper in seinem Romanessay *Die Reise* (1969) eine autobiografische Auseinandersetzung mit seiner Familie und der NS-Zeit. Viele Kritiker:innen sehen in seinem Romanessay eine der Kernpublikationen der deutschen 68er-Generation.



Abb. 8

Textauszug aus *Am Beispiel meines Bruders* (2003) von Uwe Timm

Hin und wieder träume ich vom Bruder. Meist sind es nur Traumfetzen, ein paar Bilder, Situationen, Worte. Ein Traum hat sich mir recht genau eingeprägt.

Jemand will in die Wohnung eindringen. Eine Gestalt steht draußen, dunkel, verdreckt, verschlammt. Ich will die Tür zudrücken. Die Gestalt, die kein Gesicht hat, versucht, sich hereinzuzwängen. Mit aller Kraft stemme ich mich gegen die Tür, dränge diesen gesichtslosen Mann, von dem ich aber bestimmt weiß, daß es der Bruder ist, zurück. Endlich kann ich die Tür ins Schloß drücken und verriegeln. Halte aber zu meinem Entsetzen eine raue, zerfetzte Jacke in den Händen.

Der Bruder und ich.

In anderen Träumen hat er dasselbe Gesicht wie auf den Fotos. Nur auf einem Bild trägt er Uniform. Von dem Vater gibt es viele Fotos, die ihn mit und ohne Stahlhelm, mit Feldmütze, in Dienst- und in Ausgehuniform, mit Pistole und mit Luftwaffendolch zeigen. Vom uniformierten Bruder hingegen findet sich nur diese eine Aufnahme, die ihn, den Karabiner in der Hand, bei einem Waffenappell auf dem Kasernenhof zeigt. Er ist darauf nur von fern und so undeutlich zu sehen, daß allein meine Mutter behaupten konnte, die habe ihn sofort erkannt.

Ein Foto, das ihn in Zivil zeigt, wahrscheinlich zu der Zeit aufgenommen, als es sich freiwillig zur Waffen-SS meldete, habe ich, seit ich über ihn schreibe, in meinem Bücherschrank stehen: Ein wenig von unten aufgenommen, zeigt es sei Gesicht, schmal, glatt und die sich andeutende steile Falte zwischen den Augenbrauen gibt ihm einen nachdenklichen strengen Ausdruck. Das blonde Haar ist links gescheitelt.

Eine Geschichte, die von Mutter immer wieder erzählt wurde, war die, wie es sich freiwillig zur Waffen-SS melden wollte, sich dabei aber verlaufen hatte. Sie erzählte es so, als wäre das, was dann danach kam, vermeidbar gewesen. Eine Geschichte, die ich so früh und so oft gehört habe, daß ich alles wie miterlebt vor mir sehe.

[...]

Blaß, regelrecht durchsichtig soll er als Kind gewesen sein. Und so konnte er verschwinden und plötzlich wiederauftauchen, saß am Tisch, als sei nichts gewesen. Auf die Frage, wo er gesteckt habe, sagte er nur, unter dem Boden. Was ja nicht ganz falsch war. Sein Benehmen,

war sonderbar, aber die Mutter fragte nicht weiter, spionierte ihm auch nicht nach, erzählte dem Vater nichts.

Er war ein eher ängstliches Kind, sagte die Mutter.

Er log nicht. Er war anständig. Und vor allem, er war tapfer, sagte der Vater, schon als Kind. Der tapfere Junge. So wurde er beschrieben, auch von entfernten Verwandten. Es waren wörtliche Festlegungen, und sie werden es auch für ihn gewesen sein.

[...]

Er war ein Kind, das lange gekränkt hatte. Unerklärlich hohes Fieber. Scharlach. Ein Foto zeigt ihn im Bett, das verwuschelte blonde Haar. Die Mutter erzählt, daß er trotz Schmerzen gefaßt war, ein geduldiges Kind. Ein Kind, das viel mit dem Vater zusammen war. Diese Fotos zeigen den Vater mit dem Jungen, auf dem Schoß, auf dem Motorrad, im Auto. Die Schwester, die zwei Jahr älter war als der Bruder, steht unbeachtet daneben.

Seine Kosenamen, die er als Kind sich selbst gegeben hatte: Daddum, Kurdelbumbum

Von mir, dem Nachkömmling, glaubte der Vater, ich sei zu viel unter Frauen. In einem Brief, den mein Vater, der damals bei der Luftwaffe diente und in Frankfurt an der Oder stationiert war, an meinen Bruder in Rußland geschrieben hat, steht der Satz: Uwe ist ein ganz netter kleiner Pimpf, aber etwas verzogen, na, wenn wir erst wieder im Hause sind, dann wies es schon wieder.

Ich war das, was man damals ein Muttersöhnchen nannte. Ich mochte den Duft der Frauen, diesen Geruch nach Seife und Parfum, ich mochte und suchte – eine frühe Empfindung – die Weichheit der Brüste und der Schenkel. Während er, der große Bruder, schon als kleiner Junge immer am Vater hing.

Quelle: Timm, U.: *Am Beispiel meines Bruders*. Köln 2003.

Uwe Timm ist ein Schriftsteller aus Hamburg. Während des Zweiten Weltkrieges wurde er bei einem Angriff nach Coburg evakuiert und studierte nach dem Kriegsende Germanistik und Philosophie in München. Zu seinen berühmtesten Werken zählen u. a. *Die Entdeckung der Currywurst* (1993), *Der Freund und der Fremde* (2005) und *Am Beispiel meines Bruders* (2003).



Abb. 9

Arbeitsblatt 3

1. Diskutieren Sie den Texten beschriebenen familiären Verhältnissen. Notieren Sie Ihre Überlegungen.

2. Diskutieren Sie, wie die Überlebenden und Nachkommen mit den familiären Verlusten umgehen.

3. Wie werden die Väter- bzw. Müttergeneration in *Im Krebsgang*, *Am Beispiel meines Bruders* und *Die Reise* beschrieben?

Material zur Unterrichtseinheit: Konrad Pokriefke und das Gedächtnis der 1980er-Jahre

Das Material gliedert sich im Anschluss wie folgt:

- Textauszug aus *Im Krebsgang* (2002) von Günter Grass
- Arbeitsblatt 1
- Arbeitsblatt 2
- Textauszug aus *Ganz normale Männer* (1993) von Christopher Browning
- Textauszug aus *Hitlers Willige Vollstrecker* (1996) von Daniel Goldhagen
- Arbeitsblatt 3

Textauszug aus *Im Krebsgang* (2002) von Günter Grass

Meinen Sohn Konrad sah ich nur besuchsweise, also selten und unregelmäßig. Ein, wie ich fand, zu schnell gewachsener Junge mit Brille, der sich, nach Meinung seiner Mutter, schulisch gut entwickelte, als hochbegabt und überaus sensibel galt. Als dann aber in Berlin die Mauer fiel und bei Mustin kurz hinter Ratzeburg, dem Nachbarstädtchen von Mölln, die Grenze offenstand, soll Konny sofort meine Ehemalige bedrängt haben, mit ihm nach Schwerin zu fahren – was eine gute Autostunde bedeutete –, um dort seine Oma Tulla zu besuchen.

So hat er sie genannt. Nehme an, auf ihren Wunsche. Es ist nicht bei einem Besuch geblieben, leider, wie ich heute sage. Die beiden verstanden sich auf Anhieb. Schon damals als Zehnjähriger redete Konny ziemlich altklug daher. Bin sicher, daß Mutter ihn mit ihren Geschichten, die ja nicht nur auf dem Tischlereihof in Langfuhrs Elsenstraße spielten, vollgedröhnt hat Alles, sogar ihre Abenteuer als Straßenbahnschaffnerin im letzten Kriegsjahr, hat sie ausgepackt. Wie ein Schwamm muß der Junge ihr Gerede aufgesogen haben. Natürlich hat sie ihn auch mit der Story vom ewigsinkenden Schiff abgefüttert. Ab dann war Konny oder „Konradchen“, wie Mutter sagt, ihre große Hoffnung.

[...]

Hinterher, heißt es, ist man klüger. Inzwischen weiß ich, daß mein Sohn lockeren Umgang mit Skins hatte. In Mölln gab es einige von dieser Sorte. Wegen des örtlichen Vorfalls mit Todesfolgen standen sie wahrscheinlich unter Beobachtung und wurden anderenorts, in Wismar oder bei größeren Treffen im Brandenburgischen laut. In Mölln wir Konny Distanz gewahrt haben, doch in Schwerin, wo er nicht nur die Wochenenden, sondern auch einen Teil seiner Schulferien bei seiner Großmutter verbrachte, hat er vor einer größeren Horde Glatzen, zu der Gruppe aus dem mecklenburgischen Umland zählten, einen Vortrag gehalten, der ihm offenbar zu langatmig geriet, denn er mußte ihn zwischendurch kürzen, obgleich seine schriftlich vorbereiteten Ausführungen dem Blutzeugen und großen Sohn der Stadt gewidmet waren.

Immerhin mag es Konny zuvor gelungen sin, einige der dort ansässigen und – wie üblich – auf Haßparolen und Ausländerhatz fixierten Jungnazis für sein Thema zu gewinnen, denn kurze Zeit lang hat sich diese lokale Zusammenrottung „*Kameradschaft Wilhelm Gustloff*“ genannt. Wie später zu erfahren war, fand die Veranstaltung im Hinterzimmer einer Gaststätte in der Schweriner Straße statt. Mitglieder einer rechtsradikalen Partei sowie interessierte Bürger der Mittelschicht zählten zu den etwa fünfzig Zuhörern. Mutter ist nicht dabei gewesen.

Ich versucht mir meinen Sohn vorzustellen, wie er sich, dünn und hochaufgeschlossen, mit Brille und lockenköpfig in seinem Norwegerpullover zwischen den Kahlköpfen bewegt. Er, der Safttrinker, umgeben von Fleischbergen, die mit Bierflaschen bewaffnet sind. Er, mit seiner hellen, stets verrutschenden Jungenstimme, übertönt von Großsprechern. Er, der Einzelgänger, aufgehoben im schweißgesättigten Mief.

[...]

Selbst die Forderung nach der Wiederaufstellung eines Gedenksteins am Südufer des Schweriner Sees, „*genau dort, wo seit 1937 der hochragende Granit zu Ehren des Blutzeugen gestanden hat*“, war gesittet in Form eines Antrages gestellt, der die üblichen demokratischen Gepflogenheiten bemühte. Doch als er den versammelten Zuhörer vorschlug, daraus ein an den mecklenburgischen Landtag gerichtetes Bürgerbegehren zu machen, soll ihm Hohngelächter geantwortet haben Schade, daß Mutter nicht dabei gewesen ist.

Konny hat das weggesteckt und sogleich begonnen, vom Schiff ab Stapellauf zu berichten. Dabei sind ihm Längen unterlaufen, als er über Sinn und Zweck der Organisation „*Kraft durch Freude*“ referierte. Hingegen fand sein Bericht über den Einsatz des umgerüsteten Lazarett-schiffes während der Besetzung Norwegens und Dänemarks durch Einheiten der Wehrmacht und Kriegsmarine einige Aufmerksamkeit im Kreis der Biertrinken, zumal etliche „*Helden von Narvik*“ zu den Verwundeten an Bord des Schiffes gehörten. Doch weil es nach dem siegreichen Frankreichfeldzug nicht zum „*Unternehmen Seelöwe*“, das heißt zur Besetzung Englands und einem Einsatz der Gustloff als Truppentransporter kam und bald nur noch von der langweiligen Liegezeit des Schiffes in Gotenhafen zu berichten war, übertrug sich diese Langeweile auf das Publikum.

Mein Sohn hat seinen Vortrag nicht zu Ende bringen können. Rufe wie „*Aufhören!*“ und „*Was soll das Gesülze!*“ sowie Lärm, verursacht durch das Auftrumpfen mit Bierflaschen, führten dazu, daß er das weitere Schicksal des Schiffes, dessen Weg bis zum Untergang, nur verkürzt, grad noch bis zur Torpedierung vortragen konnte Konny hat das mit Fassung ertragen. Wie gut, daß Mutter nicht dabei gewesen ist. Der bald Sechzehnjährige mag sich getröstet haben; schließlich stand ihm jederzeit das Internet offen. Für weitere Kontakte mit Skins gibt es keinen Beleg.

Er paßte nicht zu den Glatzen. Konny hat bald danach begonnen, ein Referat vorzubereiten, das er vor Lehrern und Schülern seines Möllner Gymnasiums halten wollte. Bis es soweit ist,

ihm aber das Publikum für seinen Vortrag verweigert wird, werde ich weiterhin auf Spur bleiben.

[...]

Ich habe mir das nur mäßig amüsante Gechatte angeschaut und kam zu der Einsicht: je begeisterter mein Sohn das Wunderwerk „*Kraft durch Freude*“ als Zukunftsprojekt herausstrich und die Bemühungen des Arbeiter-und-Bauern-Staates, gleichfalls ein sozialistisches Ferienparadies erblühen zu lassen, trotz aller Mängelerscheinungen lobte, um so peinlicher sprach seine Großmutter aus ihm.

[...]

Besonders aber war die Erinnerung an Mutter bei Besatzungsmitgliedern des Torpedobootes Löwe frisch geblieben. Mir kam es vor, als hätten die Herren auf sie gewartet (Jubiläumsfeier). Sie umringten Mutter, die sich andeutungsweise mädchenhaft gab, und kam nicht von ihr weg. Ich hörte sie kichern, sah, wie sie mit verschränkten Armen Position einnahm. Doch nicht mehr von mir und meiner Geburt zur Stunde des Untergangs wurde geredet, vielmehr ging es um Konny. Mutter stellte den betagten Herren meinen Sohn vor, als wäre er ihr eigener; und ich hielt Distanz, wollte nicht befragt, womöglich von den Löwe-Veteranen gefeiert werden.

Aus einiger Distanz fiel auf, daß sich Konny, den ich als eher schachernden Jungen kannte, überaus selbstbewusst in der ihm von Mutter zugedachten Rolle bewegte, knapp, aber deutliche Antworten gab, Fragen stellte, konzentriert zuhörte, ein jugenhaftes Lachen riskierte und sogar für Fotos stillhielt. Mit seinen annähernd fünfzehn Jahren – im März würde es soweit sein – wirkte er keine Spur kindlich, vielmehr reif für Mutters Absicht, ihn ganz und gar zum Mitwisser des Unglücks und – wie sich zeigen sollte – Verkünder der Legende eines Schiffes zu machen.

Fortan drehte sich alles um ihn. Obgleich ja beim Treffen der Überlebenden jemand dabei war, der am Vortrag des Untergangs auf der Gustloff geboren wurde, und ihm wie mir vom Autor Schön persönlich ein Buch übergeben worden ist – die Mütter wurden auf der Bühne mit Blumensträußen geehrt – kam es mir vor, als geschehe das alles, um meinen Sohn in die Pflicht zu nehmen. In Ihn setzte man Hoffnung. Von unserem Konny wurde Zukünftiges erwartet. Er, war man sich sicher, werden die Überlebenden nicht enttäuschen.

Quelle: Grass, G.: Im Krebsgang. Eine Novelle. Göttingen 2002.

Arbeitsblatt 1

1. Diskutieren Sie bitte folgende Fragen in Kleingruppen/Partnerarbeit:

- Wie wird Konrad in den Textstellen beschrieben?
- Warum interessiert sich Konrad für die Wilhelm Gustloff?

2. Beschreiben Sie Konrads Verhältnis zu seine Großmutter Tulla:

3. Warum wird Konrad von Tulla als „*Hoffnungsträger*“ beschrieben?

4. Warum gehen die Überlebenden des Schiffsuntergangs davon aus, dass Konrad sie nicht enttäuschen wird?

Arbeitsblatt 2

1. Diskutieren Sie, das Verhältnis Konrad zu seinem Vater Paul.

- Lesen Sie folgendes Zitat über Paul und beurteilen Sie seine Bemühungen.

Ich telefonierte mit Mutter und bekam eine Abfuhr: „*Na sowas! Jahrelang haste diä nich um onser Konradchen jekimmert, ond nur auf ainmal heerste die Flöhe husten ond spielst ons den besorjten Papa vor...*“ Auch mit Gabi telefonierte ich, fuhr schließlich übers Wochenende nach Mölln, in dieses verschnarchte Nest, und brachte sogar Blumen mit. Konny, hieß es, sie in Schwerin auf Besuch bei der Großmutter. Als ich meiner Ehemaligen gegenüber mein Sorgenpaket aufschnürte, hörte sie mir keine Minute zu: „*Ich verbiete dir, in meinem Haus derartige Reden zu führen und meinen Sohn des Umgangs mit Rechtsradikalen zu bezichtigen...*“

2. Wie verläuft Pauls Kontaktaufnahme mit Konrad? Lesen Sie die Zitate und diskutieren Sie!

Doch bevor Konny noch dem gemeinsamen Abendessen in seinem Zimmer verschwinden konnte, erwischte ich ihn auf dem Flur. Betont beiläufig stellte ich Fragen: Wie es in der Schule gehe, ob er Freunde, womöglich eine Freundin habe, welchen Sport er treibe, was ihm das gewiß teure Geburtstagsgeschenk der Großmutter, denn Preis ich andeutungsweise wisse, bedeute, ob denn ein Computer überhaupt die Möglichkeit moderner Kommunikation, der Internat zu, Beispiel, neue Erkenntnisse zulasse, was ihm, falls er im Internet durfe, schwerpunktmäßig wichtig sei.

Er schien mir zuzuhören, während ich meinen Sermon abspulte. Auch glaubte ich, seinem auffallend kleinen Mund ein Lächeln ablesen zu können. Er lächelte! Dann nahm er die Brille ab, setzte sie wieder auf und sag, wie zuvor am Abendbrottisch, durch mich durch. Seine Antwort kam leise: „*Seit wann interessiert dich, was ich tue?*“ Nach einer Pause – schon stand mein Sohn in der Tür seines Zimmers – bekam ich einen Nachschlag geliefert: „*Ich betreibe historische Studien. Reicht dir die Auskunft?*“

Textauszug aus *Ganz normale Männer* (1993) von Christopher Browning

Warum entwickeln sich die meisten Männer des Reserve-Polizeibataillons 101 zu Mördern, während das nur bei einer Minderheit von vielleicht zehn oder allerhöchstens zwanzig Prozent der Fall war? Für die Herausbildung eines solchen Verhaltens sind in der Vergangenheit schon eine Reihe von Erklärungen angeboten worden: Brutalisierung in Kriegszeiten, Rassismus, arbeitsteiliges Vorgehen verbunden mit wachsender Routine, besondere Selektion der Täter, Karrierismus, blinder Gehorsam und Autoritätsgläubigkeit, ideologische Indoktrinierung und Anpassung. Alle diese Faktoren spielen eine Rolle – allerdings in unterschiedlichem Maße und keineswegs uneingeschränkt.

[...]

Jeder Krieg – und insbesondere ein Rassenkrieg – führt zu einer Brutalisierung, die ihren Ausdruck in Gräueltaten findet. Dieses Merkmal zieht sich als roter Faden von Bromberg und Babi Yar über Neuguines und Manila bis My Lai. Wenn aber (und dies ist der Standpunkt, der hier vertreten wird) ein Krieg, und noch dazu ein Rassenkrieg, den entscheidenden Rahmen bildete, in dem das Reserve-Polizeibataillon 101 zum Einsatz kam, stellt sich die Frage, inwieweit sich das Verhalten der Bataillonsangehörigen in Józefów und danach durch die in Kriegszeiten übliche Brutalisierung erklären läßt? Welchen Unterschied gibt es zwischen verschiedenen Arten von Kriegsverbrechen und der jeweiligen Geisteshaltung der Täter zu machen?

Bei vielen der berüchtigtsten Kriegsgräuel spielte ein „Ausrasten“, eine Art „Schlachtfeldraserei“ eine Rolle – ob in Oradour und Malmédy, beim Raubzug der Japaner durch Manila, bei den auf den vielen Pazifikinseln von Amerikanern verübten Gefangenemassakern und Leichenverstümmelungen oder auch beim Massaker von My Lai. Aus den an Gewalt gewöhnten, dem Töten gegenüber abgestumpften, über die eigenen Verluste erbitterten und von der Hartnäckigkeit eines heimtückischen, scheinbar unmenschlichen Feindes frustrierten Soldaten brach manchmal explosionsartig die nackte Wut hervor, oder sie warteten finster entschlossen darauf, bei nächster Gelegenheit Rache zu nehmen. Aber wenn es auch viel zu oft vorkam, daß solche Gräueltaten von Vorgesetzten toleriert, mit Stillschweigen übergangen beziehungsweise mehr oder weniger offen gutgeheißen wurden, so gehörten sie doch nie zu offiziellen Regierungspolitik. Denn ungeachtet der von jeder Nation eingesetzten Haßpropaganda und der von vielen Führern und Befehlshabern benutzten Phrasen von der bevorstehenden Vernichtung des Feindes bedeuteten derartige Exzesse nach wie vor, daß

Disziplin und Befehlsstruktur zusammengebrochen waren. Sie stellten keine „übliche Vorgehensweise dar“.

[...]

Inwiefern – falls überhaupt – wurden die Angehörigen des Reserve-Polizeibataillons 101 im Hinblick auf ihre Aufgabe während der „Endlösung“ zuvor einem besonderen Auswahlverfahren unterzogen?

[...]

Nach Alter, regionaler und sozialer Herkunft waren die Männer des Reserve-Polizeibataillons 101 alles andere als geeignetes „Material“ zur Heranbildung zukünftiger Massenmörder. Diese Männer mittleren Alters, die zum Großteil aus der Hamburger Arbeiterschicht stammten, stellten, gemessen an den genannten Kriterien, keine spezielle oder auch nur zufällige Auslese dar, sondern erscheinen im Hinblick auf die zu erfüllende Aufgabe in der Praxis eher als Negativauswahl.

[...]

Mit anderen Worten, das Reserve-Polizeibataillon 101 wurde nicht etwa deshalb zur Ermordung von Juden nach Lublin geschickt, weil es aus Männern bestanden hätte, die eigens für diese Aufgabe ausgewählt worden wären, weil sie als Besonderen geeignet galten. Vielmehr fanden sich im Bataillon der Rest der in diesem Stadium des Krieges verfügbaren Einsatzkräfte, und es wurde zur Vernichtung der Juden nur herangezogen, weil es die einzige Einheit war, die für eine solche Aufgabe hinter den Linien zur Verfügung stand. Höchstwahrscheinlich hatte Globocnik einfach als selbstverständlich angenommen, daß sich jeder in sein Gebiet verlegte Bataillon unabhängig von seiner inneren Zusammensetzung auf den Mordauftrag einlassen würde. Falls das zutrifft, dürfte er nach den Vorgängen in Józefów zunächst enttäuscht gewesen sein; auf lange Sicht sollte er aber recht behalten.

Quelle: Browning, C. R.: *Ganz normale Männer. Das Polizeibataillon 101 und die Endlösung in Polen.* Hamburg 1993.

Christopher Browning ist ein amerikanischer Historiker, der mit seiner Publikation *Ganz normale Männer* (1993) international bekannt wurde. Darin vertrat er die These, dass die Männer des Polizeibataillons 101 durch ihre administrative Zuständigkeit und nicht wegen ihrer Boshaftigkeit in Józefów zu Mördern wurden.



Abb. 10

Textauszug aus *Hitlers Willige Vollstrecker* (1996) von Daniel Goldhagen

Wenn es aber möglich, ja sogar wahrscheinlich ist, daß der Antisemitismus zu den Axiomen der deutschen Gesellschaft während der NS-Zeit gezählt hat, zu den unbezweifelbaren Grundüberzeugungen, gibt es zwei Gründe, den vorherrschenden Interpretationssatz zurückzuweisen: Erstens war Deutschland zu jener Zeit ein Land, in dem die Regierungspolitik, der öffentliche Leben ebenso wie die öffentliche Sprache antisemitisch geprägt waren. Selbst ein oberflächlicher Blick auf diese Gesellschaft offenbart dem unbefangenen Beobachter, der sich auf seine Sinne verläßt, daß diese Gesellschaft von Antisemitismus durchtränkt war.

[...]

Zweitens lohnt sich ein Blick auf die Entwicklung der deutschen Gesellschaft und Kultur. Im Mittelalter und in der frühen Neuzeit, jedenfalls bis zur Aufklärung, war die deutsche Gesellschaft durch und durch antisemitisch. Daß die Juden grundsätzlich andern und überdies böseartig seien (...) war zu jener Zeit ein Axiom nicht allein der deutschen, sondern der christlichen Kultur überhaupt. Diese Ansichten über die Juden vertraten die Eliten und – was wichtiger ist – die einfachen Leute gleichermaßen. Warum soll man nicht annehmen, daß derart tief verwurzelte kulturelle Überzeugungen, daß solche Grundzüge der sozialen und sittlichen Weltordnung überdauern, solange nicht bewiesen werden kann, daß sie sich verändert haben oder verschwunden sind?

Quelle: Goldhagen, D., J.: *Hitlers willige Vollstrecker*. Ganz normale Deutsche und der Holocaust. Berlin 1996.

Axiom – allgemein gültiger Beweis, der keine Belegung bedarf
--

Daniel Goldhagen ist ein amerikanischer Politikwissenschaftler und Soziologe, der mit seiner Publikation *Hitlers willige Vollstrecker* (1996) eine öffentliche Debatte (Goldhagen-Debatte) auslöste. Darin vertrat er die These, der Antisemitismus sei lange in der deutschen Kultur verwurzelt und durch die Shoah überwunden worden. Sein Buch wurde über 80.000-mal verkauft und war bei den jüngeren Generationen besonders populär.



Abb. 11

Arbeitsblatt 3

1. Stellen sich Ihrer Gruppe den von Ihnen gelesenen Textauszug vor.
2. Welche Thesen können Sie im Textauszug aus Goldhagens *Hitlers willige Vollstrecker* erkennen? Und diskutieren Sie, warum Goldhagens Publikation besonders bei Jüngeren beliebt war.

3. Welche Thesen können Sie im Textauszug aus Brownings *Ganz normale Männer* erkennen?

4. Diskutieren Sie über den Umgang mit der Vergangenheit für die Dritte Generation. Wie schätzen Sie die Prägung durch *Sekundärerfahrungen* ein?

Material zur Unterrichtseinheit: Der Alte und das Gedächtnis der 2000er-Jahre

Das Material gliedert sich im Anschluss wie folgt:

- Textauszug aus *Im Krebsgang* (2002) von Günter Grass
- Arbeitsblatt 1
- *Was gesagt werden muss* (2012) von Günter Grass
- Arbeitsblatt 2
- Arbeitsblatt 3

Textauszug aus *Im Krebsgang* (2002) von Günter Grass

Das nagt an dem Alten. Eigentlich, sagt er, wäre es Aufgabe seiner Generation gewesen, dem Elend der ostpreußischen Flüchtlinge Ausdruck zu geben: den winterlichen Trecks gen Westen, dem Tod in Schneewehen, dem Verrecken am Straßenrand und in Eislöchern, sobald das gefrorene Frische Haff nach Bombenabwürfen und unter der Last der Pferdewagen zu brechen begann, und trotzdem von Heiligenbeil aus immer mehr Menschen aus Furcht vor russischer Rache über endlose Schneeflächen ... Flucht... Der weiße Tod... Niemals, sagt er, hätte man über so viel Leid, nur weil die eigene Schuld übermächtig und bekennende Reue in all den Jahren vordringlich gewesen sei, schweigen, das gemiedene Thema den Rechtsgestricken überlassen dürfen. Dieses Versäumnis sei bodenlos...

Doch nun glaubt der alte Mann, der sich müdegeschrieben hat, in mir jemanden gefunden zu haben, der an seiner Stelle – „stellvertretend“, sagt er – gefordert sei, über den Einfall der sowjetischen Armeen ins Reich, über Nemmersdorf und die Folgen zu berichten. Stimmt, ich suche Wörter. Doch nicht er, Mutter zwingt mich. Und nur ihretwegen mischt sich der Alte ein, gleichfalls gezwungen von ihr, mich zu zwingen, als dürfe nur unter Zwang geschrieben werden, als könne auf diesem Papier nichts ohne Mutter geschehen.

Er will sie als ein unfaßbares, durch kein Urteil dingfest zu machendes Wesen gekannt haben. Er wünscht sich eine Tulla von gleichbleibend diffuser Leuchtkraft und ist nun enttäuscht. Niemals höre ich, hätte er gedacht, daß sich die überlebende Tulla in solch banale Richtung, etwa zur Parteifunktionärin und stramm das Soll erfüllenden Aktivistin entwickeln würde.

[...]

Eine Verbotstafel, die von Beginn an stand. Strikt hat er ihr untersagt, mit Konny's Gedanken zu spekulieren, das, was er denken mochte, als Gedankenspiel in Szene zu setzen, womöglich aufzuschreiben, was im Kopf meines Sohnes zu Wort kommen und zitierbar werden könnte.

Er sagt: *„Niemand weiß, was er dachte und weiterhin denkt. Jede Stirn hält dich, nicht nur seine. Sperrzone. Für Wortjäger Niemandland. Zwecklos, die Hirnschläge abzuheben. Außerdem spricht keiner aus, was er denkt. Und wer es versucht, lügt mich dem ersten Halbsatz. Sätze, die so beginnen: Er dachte in jedem Augenblick oder: In seinen Gedanken hieß es ... sind immer schon Krücken gewesen. Nichts schließt besser als der Kopf. Selbst gesteigerte Folter schafft keine lückenlosen Geständnisse. Ja, sogar in der Sekunde des Todes kann gedanklich geschummelt werden. Deshalb können wir auch nicht wissen, was sich Wolfgang*

Stremplin gemacht hat, als in ihm der Entschluss keimte, im Internat als Jude David eine Rolle zu spielen, oder was in seinem Kopf wortwörtlich vorging, als er stehend vor der Jugendherberge Kurt Bürger sah, wie sein Freundfeind, der sich online Wilhelm genannt hatte, nun als Konrad Pokriefke, die Pistole aus der rechten Tasche seines Parka zog und nach dem ersten, dem Bauchschuß, mit drei weiteren Schüssen seinen Kopf und dessen verschlossene Gedanken traf. Wir sehen nur, was wir sehen. Die Oberfläche sagt nicht alles, aber genug. Keine Gedanken, also, auch keine nachträglich ausgefachten. So, sparsam mit Worten, kommen wir schneller zum Schluß.“

[...]

Wenige Tage später, nein tags darauf hat mir jemand – er, in dessen Namen in krebssend vorankam – dringlich geraten, online zu gehen. Er, sagte, vielleicht finde sich per Mausklick ein passendes Schlußwort. Bis dahin hatte ich enthaltsam gelebt: nur was der Beruf forderte, ab und zu ein Porno, mehr nicht. Seitdem Konny saß, herrschte ja Funkstille. Auch gab es keinen David mehr.

Mußte lange surfen. Hatte zwar oft den Namen des verfluchten Schiffes im Window, aber nichts Neues oder abschließend Endgültiges. Doch dann kam es dicker als befürchtet. Unter besonderer Adresse stellte sich in deutscher und englischer Sprache eine Website vor, die als „*www.kameradschaft-konrad-pokriefke.de*“ für jemanden warb, dessen Haltung und Gedankengut vorbildlich seien, den deshalb das verhaßte System eingekerkert habe. „*Wir glauben an Dich, wir warten auf Dich, wir folgen Dir...*“ Undsoweiter undsoweiter.

Das hört nicht auf. Nie hört das auf.

Quelle: Grass, G.: Im Krebsgang. Eine Novelle. Göttingen 2002.

Arbeitsblatt 1

1. Diskutieren Sie in Gruppen, wie der Alte in dem Textauszug beschrieben wird.

2. Bitte erörtern Sie, in welchem Verhältnis folgende Figuren zueinanderstehen:

- Der Alte und Tulla
- Der Alte und Paul
- Der Alte und Konrad

3. Diskutieren Sie, warum der Alte sagt, der wäre „die Aufgabe seiner Generation gewesen“ über das Leid der Flüchtlinge zu schreiben? Notieren Sie Ihre Überlegungen.

4. Diskutieren Sie den Satzsatz der Novelle. Was könnte gemeint sein? Was hört nicht auf und warum hört das nicht auf?

Was gesagt werden muss (2012) von Günter Grass

Warum schweige ich, verschweige zu lange,
was offensichtlich ist und in Planspielen
geübt wurde, an deren Ende als Überlebende
wir allenfalls Fußnoten sind.

Es ist das behauptete Recht auf den Erstschatz,
der das von einem Maulhelden unterjochte
und zum organisierten Jubel gelenkte
iranische Volk auslöschen könnte,
weil in dessen Machtbereich der Bau
einer Atombombe vermutet wird.

Doch warum untersage ich mir,
jenes andere Land beim Namen zu nennen,
in dem seit Jahren – wenn auch geheim gehalten –
ein wachsend nukleares Potenzial verfügbar
aber außer Kontrolle, weil keiner Prüfung
zugänglich ist?

Das allgemeine Verschweigen dieses Tatbestandes,
dem sich mein Schweigen untergeordnet hat,
empfinde ich als belastende Lüge
und Zwang, der Strafe in Aussicht stellt,
sobald er mißachtet wird;
das Verdikt „Antisemitismus“ ist geläufig.
Jetzt aber, weil aus meinem Land, das von ureigenen Verbrechen,

die ohne Vergleich sind,
Mal um Mal eingeholt und zur Rede gestellt wird,
wiederum und rein geschäftsmäßig, wenn auch
mit linker Lippe als Wiedergutmachung deklariert
ein weiteres U-Boot nach Israel
geliefert werden soll, dessen Spezialität
darin bestand, allesvernichtende Sprengköpfe
dorthin lenken zu können, wo die Existenz
einer einigen Atombombe unbewiesen ist,
doch als Befürchtung von Beweiskraft sein will,
sage ich, was gesagt werden muß.

Warum aber schwieg ich bislang?
Weil ich meinte, meine Herkunft,
die von nie zu tilgendem Makel behaftet ist,
verbiete, diese Tatsache als ausgesprochene Wahrheit
dem Land Israel, dem ich verbunden bin
und bleiben will, zuzumuten.

Warum sage ich jetzt erst,
gealtert und mit letzter Tinte:
Die Atommacht Israel gefährdet
den ohnehin brüchigen Weltfrieden?
Weil gesagt werden muß,
was schon morgen zu spät sein könnte;
auch weil wir – als Deutsche belastet genug –
Zulieferer eines Verbrechens werden könnten,

das voraussehbar ist, weshalb unsere Mitschuld
durch keine der üblichen Ausreden
zu tilgen wäre.
Und zugegeben: ich schweige nicht mehr,
weil ich der Heuchelei des Westens
überdrüssig bin; zudem ist zu hoffen,
es mögen sich viele vom Schweigen befreien,
den Verursacher der erkennbaren Gefahr
zum Verzicht auf Gewalt auffordern und
gleichfalls darauf bestehen,
daß eine unbehinderte und permanente Kontrolle
des israelischen atomaren Potentials
und der iranischen Atomanlagen
durch eine internationale Instanz
von den Regierungen beider Länder zugelassen wird.

Nur so ist allen, den Israelis und Palästinensern,
mehr noch, allen Menschen, die in dieser
vom Wahn okkupierten Region
dicht bei dicht verfeindet leben
und letztlich auch uns zu helfen.

Quelle: Grass, G.: Was gesagt werden muss. In: Süddeutsche Zeitung. 04.04.2012.

Günter Grass veröffentlichte dieses Gedicht am 4. April 2012 gleichzeitig in der *Süddeutschen Zeitung*, in *La Republica* und in *El País*. Das in Prosa gehaltene Gedicht wurde von zahlreichen Intellektuellen, Politikern und Journalisten kritisiert und löste eine Debatte um Grass als Antisemiten aus. Abb. 12



Arbeitsblatt 2

1. Fassen Sie die Kritikpunkt von Grass an Israels Aufrüstungspolitik kurz zusammen:

2. Grass erhielt für dieses Gedicht viel Kritik. Lesen Sie bitte folgende Auszüge und diskutieren Sie, ob Sie diese Kritik angemessen finden.

„Der Schriftsteller Günter Grass hatte schon immer ein Problem mit Juden, aber so deutlich wie in einem neuen ‚Gedicht‘ über Israel hat er es nicht nie gesagt.“ Henryk Broder, Die Welt vom 04.04.2012.

„Israelis als Kriegstreiber, ‚Antisemitismus‘ als Totschlagargument: Noch nie in der Geschichte der Bundesrepublik ist ein prominenter Intellektueller so klischeehaft gegen Israel zu Felde gezogen wie Günter Grass.“ Sebastian Hammelehle, Spiegel Online vom 04.04.2012.

„Verbreitet Günter Grass rechtsextreme Ideen? Eindeutig sagt Michael Wolffsohn. Mit dem Gedicht ‚Was gesagt werden muss‘ stehe er klar in dieser Tradition, stellt der Historiker fest. Er wirft dem Nobelpreisträger vor, keine Ahnung von dem Thema zu haben.“ Michael Wolffsohn, Spiegel Online 04.04.2012.

„Ich schäme mich als Deutscher. Gedichte verführen zuweilen ihre Verfasser, sich drastisch zu outen, als sie es merken: So kommentierte der israelische Ministerpräsident Netanjahu: „Ich bin überrascht“ – dass nämlich Grass „den einzigen jüdischen Staat als größte Bedrohung für den Weltfrieden ansieht und ihm sein Recht auf Selbstverteidigung abspricht.“ Rolf Hochhut, Die Welt 07.04.2012.

„Es ist ein ekelhaftes Gedicht.“ Marcel Reich-Ranicki, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 08.04.2012.

„Der Schlusstrich ist da.“ Yoav Sapir, Die Welt 11.04.2012.

Arbeitsblatt 3

1. Lesen Sie folgendes Zitat von dem Thüringer AfD-Vorsitzenden Björn Höcke vom 18. Januar 2017 in Dresden:

„Wir Deutschen, also unser Volk, sind das einzige Volk der Welt, das sich ein Denkmal der Schande in das Herz seiner Hauptstadt gepflanzt hat [...] Und bis heute sind wir nicht in der Lage, unserer eigenen Opfer zu betrauern [...] Und diese dämliche Bewältigungspolitik, die lähmt uns heute noch viel mehr als zu Franz Josef Strauß Zeiten. Wir brauchen nichts anderes als eine erinnerungspolitische Wende um 180 Grad! Wir brauchen eine Erinnerungskultur, die uns vor allen Dingen und zuallererst mit den großartigen Leistungen der Altvorderen in Berührung bringt.“

Quelle: Süddeutsche Zeitung vom 18.01.2017, letzter Zugriff: 29.09.2020.

2. Diskutieren Sie in Gruppen, was mit der „erinnerungspolitischen Wende um 180 Grad“ gemeint sein könnte.
3. Wie verorten Sie die Novelle *Im Krebsgang* in Bezug auf die Erinnerungen an den Nationalsozialismus und in der generativen Erinnerung?

[illegible]